

EDITORI:

ELENA PLATON CRISTINA BOCOȘ DIANA ROMAN LAVINIA VASIU

DISCURS POLIFONIC ÎN ROMÂNIA CA LIMBĂ STRĂINĂ (RLS)

3/2022



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)

ACTELE CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE

Ediția a III-a/2021, Nr. 3/2022

•

Editori:

Elena Platon | Cristina Bocoș | Diana Roman | Lavinia Vasii

*Discurs polifonic
în Româna ca limbă străină
(RLS)*

ACTELE CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE
organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană
de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca
29 octombrie, 2021

Ediția a III-a/2021, Nr. 3/2022

Editori:

Elena Platon | Cristina Bocoș | Diana Roman | Lavinia VasIU

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2022

ISSN 2971-9992

<https://doi.org/10.52257/29719992>

© 2022 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pedep-
sește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

Cuvânt-înainte	7
<i>Emilia David</i>	
Rolul traducerilor, al paratextelor și al studiilor de critică literară în receptarea literaturii române din secolul XX în Italia. Câteva aspecte.....	11
<i>Elena Platon</i>	
Pierduți în eclecticismul metodologic	29
<i>Nicoleta Neșu</i>	
Tipuri de discurs în actul didactic de predare a limbilor străine	55
<i>Cristina Varga</i>	
Predarea și învățarea RLS bazată pe corpus. Posibilități și perspective	65
<i>Anca Ursa</i>	
La început a fost cuvântul. Un manual A1 nongramatical de limba română pentru străini.....	85
<i>Andreea-Victoria Grigore</i>	
Utilizarea surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral la opționalul de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini	97
<i>Irina-Marinela Deftu</i>	
Importanța atitudinilor în învățarea limbii române ca limbă străină: orientarea integrativă. Proiectul <i>Szkolenia Językowe</i>	119
<i>Maria Grosu</i>	
Pedagogia proiectului în didactica limbilor-culturi	133
<i>Anca-Lorena Sacaliș</i>	
Dicționarul electronic al limbii române ca limbă străină (DERLS) – de la utopie la realitate.....	149

Matylda Sokół

Figura lui Stanisław Łukasik, autor al manuscrisului inedit
al marelui dicționar polon-român din anii '40 ai secolului al XX-lea ... 163

Adrian Chircu

Retrospectiva RLS: Louis Leist, *Grammaire roumaine*
à l'usage des Français (1899) 181

Adelina-Patricia Băilă

Clase lexico-gramaticale și valori semantice 195

Ștefania-Lucia Tăraș

Rolul modelelor bazate pe mecanisme duale în raport
cu teoriile achiziției și învățării unei limbi 207

Anca Socaci

(Re)crossing borders: Întâmplările în irealitatea imediată
retraduse în spațiul francez..... 223

Savin Ioana

„Îmblânzirea” limbii române. Dileme ale procesului
de predare a limbii române minorității maghiare din România..... 237

Nora Neamț

Acompaniamentul intercultural, metoda NovaTris și RLS
sau cum să navighezi pe marea dinamicilor interculturale..... 249

Lavinia Nasta

Prietenia dintre un francez suedizat și limba română 283

Viorica Vesa-Florea

RLS. Instruirea culturală, opțiune sau necesitate? 295

Maria-Zoica Balaban, Maria Parasca

Reflectă expresiile cu părți ale corpului standardele culturale? 309

Cristina Bocoș

Despre dezvoltarea competenței fonologice în RLS.
Dificultăți, explicații și tipuri de sarcini 319

Lavinia-Iunia Vasiu

Ce e într-un cuvânt? Strategii de descoperire și consolidare a
cuvintelor în RL2 339

Cuvânt-înainte

Cu aceste rânduri, avem bucuria de a deschide volumul celei de-a treia ediții a Conferinței Internaționale *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, organizată din doi în doi ani de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană. Acesta reușește să vadă lumina tiparului chiar dacă lucrările au fost susținute exclusiv online, date fiind condițiile pandemice ale momentului. Prin efortul autorilor – cărora ținem să le mulțumim, pe această cale, pentru trimiterea la timp a contribuțiilor –, o parte dintre lucrările acestei conferințe alcătuiesc încă un prețios material științific, menit să aducă în prim-plan reflecțiile specialiștilor din câmpul RLS legate de teme de cercetare mai vechi sau mai noi, dar mereu actuale. Astfel, cele douăzeci și una de studii reunite aici completează, în mod fericit, ultimele lucrări de specialitate apărute, în 2021, la editura Presa Universitară Clujeană și lansate în cadrul acestei ediții a conferinței noastre: Ioana Sonea, Lavinia-Iunia VasIU, Dina Vîlcu, *Manual de limbă română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*; Elena Platon, Antonela Arieșan, Diana Burlacu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul B2*; Elena Platon, Lavinia-Iunia VasIU, Anca Ursa, Cristina Gogăță, *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2*; Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*.

Fără îndoială că, menținând acest ritm susținut în elaborarea materialelor științifice, bibliografia de specialitate din câmpul RLS va deveni din ce în ce mai consistentă și mai vizibilă, având șanse să influențeze favorabil și celelalte două dimensiuni fundamentale ale domeniului: activitatea de predare-învățare a limbii române ca limbă străină și cea de formare a specialiștilor.

Pentru a oferi o perspectivă de ansamblu asupra profilului tematic al volumului de față, menționăm, în cele ce urmează, câteva dintre direcțiile de cercetare urmărite de către semnatarii studiilor. În primul rând, semnalăm

prezența câtorva reflecții despre procesul de predare a limbilor străine, în general, unele dintre acestea vizând analiza tipurilor de discurs prezente în actul didactic (Nicoleta Neșu), iar altele concentrându-se pe fixarea unor repere de ordin metodologic (Elena Platon). În atenția Irinei-Marinela Deftu intră rolul atitudinilor în învățarea RLS, mai exact, orientarea integrativă, cu referire directă la proiectul *Szkolenia Językowe*, în vreme ce pedagogia proiectului în didactica limbilor-culturi reprezintă obiectul de studiu al Mariei Grosu. Cristina Varga realizează o analiză a tipurilor de corpusuri de limba română, arătând în ce mod ar putea fi utilizate acestea în procesul de predare-învățare a RLS. Nici problematica predării limbajelor specializate nu rămâne în afara ariei de cercetare, Andreea-Victoria Grigore discutând avantajele utilizării surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral în cazul limbajului politico-juridic.

Din economia volumului de față nu lipsesc nici studiile retrospective. Mai exact, este vorba despre evocări ale unor personalități cvasinecunoscute în mediul românesc, cum ar fi Stanisław Łukasik, autorul manuscrisului inedit al marelui dicționar polon-român din anii '40 ai secolului al XX-lea, prezentat de către Matylda Sokół. Și figura lui Louis Leist, autorul unei gramatici românești destinate vorbitorilor francofoni, publicată în 1899, este evocată de către Adrian Chircu, care analizează, în special, explicațiile structurilor gramaticale și modul de selecție a materialelor lingvistice, adaptate nevoilor specifice acelor ani. În aceeași serie se înscrie și studiul Laviniei Nasta, intitulat, sugestiv, „Prietenia dintre un francez suedizat și limba română”, care se apleacă asupra operei lui Alf Lombard, ilustrând modul în care lingvistul suedez a evidențiat anumite aspecte discutabile din lucrările lingviștilor români sau chiar corecțiile pe care acesta le sugerase la vremea respectivă.

Deși mai puține ca număr, nu lipsesc din cuprinsul volumului nici studiile consacrate competenței lingvistice propriu-zise (gramatica și vocabularul). Astfel, articolul Cristinei Bocoș readuce în discuție dificultățile întâmpinate în dezvoltarea competenței fonologice în RLS, inventariind explicațiile și tipurile de sarcini menite să contribuie la îmbunătățirea acestei

competențe, în vreme ce Adelina Băilă se concentrează asupra valorilor semantice ale claselor lexico-gramaticale.

În ceea ce privește lexicul, Lavinia-Iunia Vasiliu investighează, cu minuțiozitate, chestiunea strategiilor de achiziție a vocabularului, urmând taxonomia lui Schmitt. Privitor la strategiile de descoperire, autoarea vizează, cu deosebire, căutarea în dicționar și inferențele lexicale, iar, dintre strategiile de consolidare, sunt luate în calcul repetiția, strategiile mnemotehnice, precum și alte elemente care țin de asociațiile care au loc în lexicul mental, analizate în lingvistica cognitivă. În același compartiment lingvistic, Anca-Lorena Sacaliș conturează tot mai clar proiectul unui dicționar electronic al limbii române ca limbă străină (DERLS), despre care s-a vorbit într-un alt studiu din volumul ediției precedente a acestei conferințe, dovedind că s-a mai făcut un pas important spre a putea trece de la stadiul de utopie la cel de realitate în realizarea lui.

În ciuda recunoașterii rolului evident pe care îl are gramatica în achiziția RLS, Anca Ursa ne propune un manual de nivel A1 „nongramatical”, care limitează rolul explicațiilor gramaticale și al regulilor, încurajând predarea implicită și expunerea continuă a studenților la diferite fragmente de limbă, cum ar fi: grupuri de cuvinte „prefabricate”, enunțuri, colocații etc., astfel încât să se poată obține cât mai rapid discursuri coerente și fluente în limba română din partea vorbitorilor străini.

Din fericire, și dimensiunea culturală a predării RLS se bucură tot mai mult în ultimii ani de atenția specialiștilor. Aceasta este abordată atât în studiul Emiliei David, care investighează rolul traducerilor, al paratextelor și al studiilor de critică literară în receptarea literaturii române din secolul al XX-lea în Italia, cât și al Vioricăi Vesa-Florea, care vizează necesitatea instruirii culturale a celor implicați în procesul de achiziție a RLS. Nu lipsesc nici preocupările pentru formarea competenței interculturale a vorbitorilor nonnativi și pentru fixarea unor repere care să ne determine să simțim cu toții că putem naviga în siguranță pe *marea dinamicilor interculturale* (Nora Neamț). Tot o meditație pe tema aventurilor legate de depășirea frontierelor culturale se regăsește și în articolul Ancăi Socaci, consacrat întâmplărilor din „*irealitatea imediată* retraduse în spațiul francez”. În aceeași zonă a reflecțiilor

de ordin cultural se încadrează și studiul Mariei-Zoica Balaban și al Mariei Parasca destinat expresiilor care conțin părțile corpului, în spatele cărora autoarele își propun să descifreze câteva standarde culturale demne de a fi evidențiate spre folosul vorbitorilor nonnativi.

O arie relativ nouă în cuprinsul volumelor acestei serii de conferințe o constituie reflecțiile legate de procesul de predare a limbii române minorității maghiare din România (Ioana Savin).

Nu în ultimul rând, semnalăm prezența unui studiu teoretic extrem de bine documentat legat de achiziția limbajului, semnat de către Ștefania Tărașu și intitulat *Interpretabilitatea trăsăturilor formale la nivel de interfață în L1 și L2*, care, cu siguranță, va constitui un punct de plecare extrem de solid pentru viitoare cercetări legate de achiziția limbii române ca limbă străină.

Echipa de cercetare a Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană, împreună cu toți colaboratorii săi, va susține și în continuare munca de cercetare în câmpul RLS, creând un cadru favorabil pentru organizarea celei de-a patra ediții a acestei conferințe în toamna lui 2023, precum și pentru publicarea următorului volum, pe care îl așteptăm, de acum, cu mare interes.

La sfârșitul acestui *Cuvânt-înainte*, le mulțumim, încă o dată, celor care au reușit să pregătească lucrările în vederea publicării, contribuind la apariția volumului de față, și menționăm că responsabilitatea pentru conținutul studiilor le aparține, în totalitate, autorilor. În egală măsură însă, le mulțumim tuturor participanților la conferință, deoarece, prin comunicările prezentate, au asigurat o varietate și o complexitate sporită *discursului polifonic* din RLS care s-a construit în realitatea virtuală a celei de-a treia ediții a conferinței noastre.

Elena Platon

Rolul traducerilor, al paratextelor și al studiilor de critică literară în receptarea literaturii române din secolul XX în Italia. Câteva aspecte.

EMILIA DAVID

Universitatea din Pisa

Abstract. *The role of translations, paratexts and literary criticism studies in the reception in Italy of the Romanian literature of the twentieth century. Some aspects.* The paper will highlight two aspects that are of equal importance in the context of the promotion and reception of Romanian literature of the twentieth century in Italy. On the one hand, some literary trends and phenomena specific to the production in verse, in prose and dramaturgy, translated and published in Italian, will be indicated, which are of particular interest in establishing a concrete and rich thematic, stylistic, cultural and anthropological dialogue with contemporary Italian literature and which are now available to the public of the receiving culture thanks to the translation. On the other hand, the role of critical literature will be highlighted, whether it is paratexts accompanying works transposed into the language of translation or larger critical studies, in mediating in a correct and adequate way the entry of each single work into the Italian cultural and publishing circuit. Previous interventions recently published in the field of Romanian studies have sometimes noted the absence of adequate critical tools that would be useful for introducing the considerable potential for novelty and expressive complexity, often linked to a socio-political context almost unknown to the reader and which also make possible to analyze in a comparative way the hypothetical affinities with great universal and Italian works. Concrete illustrations of these considerations will be offered by discussing some aspects that emerge from the reception in Italy of Ștefan Agopian's prose collected in the volume *Manualul întâmplărilor*.

Keywords: *translation, Romanian literature of the twentieth century, Roumanian studies, promotion, reception, paratexts, literary criticism.*

Prezenta contribuție se va concentra asupra a două aspecte care dețin o relevanță egală în cadrul promovării și al receptării literaturii române din secolul XX în Italia.

Pe de-o parte, vor fi analizate unele tendințe și fenomene literare legate de procesul de traducere și publicare în limba italiană, căruia i-au făcut obiectul până în acest moment un număr important de titluri de opere și autori români, întrucât acest parcurs prezintă deosebit interes în contextul efortului nostru reciproc, româno-italian, de a stabili un dialog concret, tematic, stilistic, cultural și antropologic cu literatura italiană contemporană.

Pe de altă parte, menirea acestei contribuții este aceea de a pleda pentru o mai bună înțelegere a rolului literaturii critice, fie că este vorba de paratexte care însoțesc operele în edițiile din limba traducerii, fie de studii critice de sine stătătoare, deci, de contribuții publicate separat de respectivele ediții, de dimensiuni mai extinse, toate având însă rolul de a media în mod corect și adecvat intrarea fiecărui titlu în circuitul cultural și editorial italian.

În intervenții anterioare din domeniul românisticii publicate recent s-a remarcat, în mod insuficient însă, absența de instrumente critice adecvate care ar fi integrat și ajutat o mai corectă și mai profundă înțelegere a operelor publicate în Italia, instrumente care apar – în realitate – deosebit de utile și pentru a vehicula potențialul de noutate și de complexitate expresivă din această literatură. Acest potențial rămâne doar în mod parțial comprehensibil, în lipsa situării multor aspecte literare ilustrate în diferite opere în contextul specific sociopolitic și cultural-antropologic al căror oglindă sunt respectivele reprezentări literare.

Acest referent extracultural este deseori cvasinecunoscut cititorului străin, prin urmare, nu poate fi identificat ca atare în textele de ficțiune, sau identificarea este cu totul aproximativă, deci este verosimil ca acestui referent să nu i se poată asocia în mod convenabil semnificațiile corespunzătoare la lectura de tip hermeneutic a unei opere.

Plasându-ne într-o perspectivă mai generală, vom arăta că, în plus, instrumentele critice ne permit – de fapt – și să privim în mod comparativ posibile afinități cu opere ale literaturii italiene și universale, întrucât acestea

fac posibilă raportarea comună a cititorilor din cultura de origine a scriitorilor români și respectiv a celor care nu au aceeași experiență antropologică, la un același orizont conceptual și intelectual luat drept reper.

Vom oferi ilustrări referitoare la aceste problematici discutând, de pildă, unele aspecte ale receptării în Italia a prozei lui Ștefan Agopian din volumul *Întâmplări din irealitatea imediată*, precum și transpunerea lingvistică a unor fragmente din piesa *Occident Express* a lui Matei Vișniec. Piesa citată oferă astfel de ipoteze interpretative, deschizând, în plus, ample posibilități pentru abordarea unor subiecte de imaginar lingvistic, mai precis pentru analiza unor reprezentări ale identității noastre colective, exprimate nu numai la nivelul conținuturilor, dar și prin limbaj.

Să pornim de la câteva observații pe care le suscită lectura a două studii la temă, care este rezumată în titlul prezentei intervenții. Este vorba de studii deosebit de utile, elaborate în cadrul Românisticii din Italia: eseul *Editoria e politiche culturali: brevi considerazioni sulle recenti traduzioni italiane della letteratura romena* de Dan Octavian Cepraga, publicat în 2018 (Cepraga 2018: 1-12); a doua contribuție, *Una grande fioritura, ma ancora tante lacune. Le traduzioni di narrativa romena in italiano 1990-2014*, îi aparține lui Roberto Merlo (Merlo 2014: 1-36).

Primul citat este un studiu de tip calitativ, care are drept obiect de analiză situația receptării la nivel editorial a literaturii române publicate în traducere italiană în perioada 2010-2012, dar conține referiri și la anii imediat următori.

Cel secund, construit pe un model predominant cantitativ, dar în care se și comentează pe larg datele înregistrate, investighează în profunzime doar un gen literar, respectiv proza, dar numeroasele unghiuri de observație deschise, orientate asupra lungului interval 1990-2014 reușesc, totuși, să compenseze modelul de analiză secțional, preferat de autor.

La rândul nostru, vom încerca să completăm cadrul receptării descris de cei doi româniști și să-l actualizez, cu scopul de a obține o situație generală la zi, nu exhaustivă, dar orientată în plus să capteze acele puncte de interes care să ne permită să propunem în continuarea observațiilor emise de colegii

mei, alte câteva ipoteze de lucru, cu speranța de a contribui la găsirea unor modalități suplimentare, perfectibile, de practicare a promovării în Italia.

Datele cantitative asupra fenomenului deja existente arată că, în special după anul 2014, publicarea de titluri de autori români în limba italiană s-a situat pe un trend care s-a menținut constant în creștere, 2014 fiind momentul unei accelerări fără precedent pentru literatura română disponibilă în traducere în Italia.

Dar, privind retrospectiv, creșterea – tot într-o proporție spectaculoasă – a început de fapt din anii precedenți, mai exact din 2007, an care, nu întâmplător, a fost anul intrării României în Uniunea Europeană, proces istoric ce a coincis în mod fericit cu o implicare tot mai susținută a culturii române în sistemul european de valori și schimburi culturale.

Sursele de informație asupra cărora am reflectat cu toții (colegii și subsemnata) – adică listele de volume în traducere apărute în Italia an de an –, sunt cele reperabile în baza de date *Scrittori romeni in italiano*, îngrijită de Afrodita Cionchin și Mauro Barindi, liste consultabile în revista culturală bilingvă italo-română *Orizzonti culturali italo-romeni / Orizonturi culturale italo-române*, în format electronic http://www.orizzonticulturali.it/it_database1_Scrittori-romeni-in-italiano.html.

Este evident pentru toți cei care studiază fenomenul receptării literaturii române în străinătate că „înflorirea” aceasta fără precedent a prezenței literaturii române pe piața editorială internațională – în cazul despre care vorbim – italiană, se datorează în bună măsură politicii culturale de promovare, convinge și constante a literaturii naționale în lume, realizate de Institutul Cultural Român (ICR), prin Centrul Național al Cărții (CenNaC), înființat în 2006, mai exact prin programele de sprijinire a traducerilor din literatura română: *20 de autori, Translation and Publication Support Programme* (TPS) și programul *Publishing Romania* (PR).

Roberto Merlo observa, de pildă, furnizând o analiză aprofundată a întregului trend din primii ani 2000 că, dacă avem în vedere fie și numai numărul volumelor de proză publicate în intervalul 2010-2014, vom remarca o creștere cu o treime față de numărul total al tuturor traducerilor publicate în întreaga perioadă 1990 – 2009 (Merlo 2014: 10, paragraful 3. 3.)

Datele statistice disponibile pe site-ul CenaC (<https://www.cennac.ro/>), din 2006 până în 2020, indică 76 de titluri publicate în Italia prin programele gestionate de ICR, prin intermediul Centrului dintr-un total de 808 titluri existente în mai mult de 30 de limbi.

În 2014, cu 40 de titluri apărute pornind însă de la anul 2006, Italia se situa pe locul al patrulea, după Spania, Franța și Bulgaria. La numărul total de autori traduși în limbi diferite, consemnat de către Roberto Merlo, adică 190 între 2006 și 2014, mai trebuie adăugați 52 în 2015, 46 în 2016, 43 în 2017, 93 în 2018, 58 în 2019, 40 în 2020, aceasta însemnând încă 332 de titluri în cei 6 ani care au trecut din 2014 (anul la care se oprește prezentarea luată drept reper) până în 2020.

Referitor la Italia, datele din 2021 nu sunt încă disponibile, însă în privința traducerilor, pe site-ul revistei *Orizzonti culturali italo-romeni*, apar afișate în contul anului 2021 10 titluri, pentru 2010, 15 titluri, pentru 2009, 21, pentru 2018, 16, pentru 2017, 15, pentru 2016, 18 și pentru 2015, 26 de titluri, adică, în total, numărul traducerilor în limba italiană sprijinite de ICR în intervalul 2015-2021 este până la data elaborării acestei contribuții – 29 octombrie 2021 – de 111 titluri. Creșterea, atât în situația din Italia, cât și cea generală, este evidentă în intervalul 2015-21 (timp de 6 ani) în comparație cu cel precedent, cuprins între anii 2006-2014 (timp de 8 ani): 111 față de 40 titluri.

Traducătorii – atât cei cu experiență de mai multe decenii, aceștia fiind în general profesori româniști activi în universitățile italiene, precum și traducători din generațiile noi, dintre care unii sunt elevii primilor menționați, alții oricum traducători cu formații solide deseori bilingvi – cu toții au avut, pe de-o parte, rolul de consultanți editoriali pentru editurile italiene, pe de alta, „misiunea” de agenți literari față de scriitorii traduși și cărțile lor.

Este important de menționat și faptul că traducerile nesponsorizate de către instituțiile de stat românești din ultimii 10-12 ani ne încurajează să sperăm ca această deschidere moderată a pieței editoriale italiene spre literatura română este un fenomen în curs de consolidare, și care se va menține și în ipoteza în care susținerea financiară a instituțiilor române va

scădea. Avem convingerea că aceasta ar fi miza cea mai puternică de urmărit și sprijinit în prezent ca politică de promovare.

Ar mai fi de remarcat, ca revers al creșterii exponențiale a traducerilor, numărul redus de scriitori publicați cu mai multe titluri (Manea, Cărtărescu, Eliade, Cioran, Gabriela Adameșteanu, Doina Ruști), și, în schimb, numărul mare al acelor scriitori care au la activ câte un titlu sau, în cel mai bun caz, două.

Dintre aceștia, doar operele primilor trei autori citați se bucură și de continuitate în timp, acesta fiind un alt criteriu în baza căruia se poate evalua în mod eficient și obiectiv receptarea literaturii române în Italia.

Această condiție de atomizare ce caracterizează fenomenul traducerilor existente este poate explicabilă prin interesul suscitât de literatura noastră ca prezență culturală nouă, ca epifenomen de considerat în bloc, mai degrabă decât ca revelație rezervată aprecierii individualităților distincte, fără să putem înscrie în nicio clasificare sau previziune viabilă pentru viitor opțiunea editurilor care au mizat pe șansa de a publica fără riscuri cărți finanțate de ICR, o instituție de stat a unei țări străine, europene, care, deci a oferit garanții confortabile.

Cât privește editurile care au manifestat deschidere față de literatura română, acestea sunt preponderent de talie mijlocie și mică, primele – mai ales – având o viziune editorială clară și proiecte dinamice, curajoase: Il Saggiatore, Jaca Book, Castelvechi, Fazi, Rediviva (Milano), dar și mai marile Feltrinelli și Rizzoli, doar cu câte un titlu publicat, iar dintre cele mijlocii Volland, Aracne, Atmosphere, Salerno, notttempo (Roma), Keller (Rovereto). Din 2018 există și ambițioasa editură milaneză Criterion, care privilegiază spațiul cultural al Europei Centrale și de Est, și în mod special, literatura română.

Riscurile de a colabora cu editori printre ultimii lansați sau oricum cu edituri mici nu au întârziat să iasă la iveală. Se pune problema difuzării, în primul rând, sau pur și simplu a supraviețuirii în timp a unei edituri ca punct de reper în industria italiană a producției de carte, iar, în cazul care ne privește, se pune și problema garantării unei continuități legate de posibilitatea de a repera o carte publicată și de a cere un tiraj care să poată fi

reiterat în anii posteriori publicării. Se pot da și aici diferite exemple de accidente de parcurs.

În orice caz, faptul că s-au produs astfel de evenimente ne ajută să înțelegem că un anumit control din partea ICR asupra alegerii partenerilor de colaborare este mai mult decât oportun, pentru a ne asigura că editorul are un catalog consultabil, că titlurile pot fi cerute și procurate, ca are o vizibilitate proprie și un canal de difuzare care funcționează etc.

Prezențe dintre cele mai interesante în rândul scriitorilor traduși: în afara numelor tutelare, Eliade, Manea, Cărtărescu, Goma, și încă o dată Adameșteanu, Ana Blandiana, Adriana Bittel, Florin Manolescu, Matei Călinescu, Dumitru Țepeneag, și a scriitorilor încă tineri precum Ruxandra Cesereanu, Doina Ruști, Ioana Pârvulescu, un loc special le revine scriitorilor tineri, care au publicat după anul 2000, chiar dacă unii au debutat înainte: dintre prozatori, Radu Pavel Gheo, Cecilia Ștefănescu, Ana Maria Sandu, Filip Florian, Dan Lungu, Florina Ilis și alții. Cât privește traducerea de poezie, s-au recuperat volume de maximă importanță pentru literatura română de Mircea Ivănescu, Ana Blandiana, Marta Petreu și, nu în ultimul rând, de Ion Pop.

O mențiune specială trebuie făcută în legătură cu Cioran, întrucât au continuat să se publice atât volume ale autorului – de la corespondența epistolară, la interviuri și opere proprii – cât și studii critice de dimensiuni mai extinse sau mai modeste, scriitorului fiindu-i dedicată, în ultimii ani, aproximativ, și o bogată și constantă activitate de cercetare în cadrul unor colocvii organizate în special la Universitatea din Napoli „l’Orientale”.

Printre plusurile bilanțului, este îmbucurător să constatăm că, în ultimul deceniu, s-a publicat un număr mai mare de studii critice organizate tematic, gen care lipsește încă în mod acut din repertoriile bibliografice cu care operează curent profesorii de literatură română din universități italiene. Această categorie de traduceri este indispensabilă studenților care, fără să fi optat în propriul parcurs universitar pentru învățarea limbii române, au oricum dreptul de a alege un curs de literatură română în timpul primilor trei ani de studiu sau la Master. Pentru pregătirea examenului, dar numeroși dintre acești studenți, în vederea tezelor lor pe care aleg să le rezerve unor

teme de literatură română descoperite cu ocazia frecventării cursului, au nevoie să parcurgă bibliografia în italiană sau în alte limbi decât româna.

Așadar, din această perspectivă a traducerii și receptării, aș menționa în mod special diferitele studii monografice ale Martei Petreu, *Sulle malattie dei filosofi: Cioran*, traducere și îngrijire de Mattia Luigi Pozzi și Giovanni Rotiroti (Petreu 2019) și *Dall'Olocausto al Gulag. Studi di cultura romena*, îngrijire de Giovanni Rotiroti, postfață de Irma Carannante (Petreu 2016) precum și *Il passato scabroso di Cioran*, volum îngrijit de Giovanni Rotiroti, cu o postfață de Mattia Luigi Pozzi, traducere de Magda Arhip și Amelia Bulboacă (Petreu 2013). În cazul acestei cercetătoare, care este și o foarte cunoscută scriitoare tradusă în Italia cu mai multe titluri, editarea celor trei volume citate se explică prin interesul unuia dintre profesorii româniști pentru literatura interbelică și, în mod special, pentru celebra triadă Eliade-Cioran-Ionescu studiată în cadrul Generației Criterion, pe fundalul istoriei tulburi din România anilor '30 și a perioadei celei de-a doua conflagrații mondiale.

Sau, de pildă, se poate cita, printre alte titluri, studiul lui Andrei Oișteanu, *L'immagine dell'ebreo. Stereotipi antisemiti nella cultura romena e dell'Europa centro-orientale*, apărut cu traducerea și îngrijirea lui Horia Corneliu Cicortaș și a lui Francesco Testa (Oișteanu 2018).

Ce lipsește încă?

Autori: unii deja semnați în studiile din domeniul Românisticii menționate anterior (de exemplu, Ștefan Bănuțescu), mari scriitori interbelici, iar dintre ei chiar cei importanți prozatori precum Camil Petrescu și Hortensia Papadat-Bengescu, plus colegi de generație ai triadei Eliade-Cioran-Ionescu, de pildă, Jeni Acterian, prezintă doar din 2021 împreună cu fratele Arșavir Acterian într-un volum de corespondență epistolară cu Cioran, dar nu și cu excelentul său jurnal (Cioran 2021), ca și majoritatea scriitorilor din Generația '80, cu excepția lui M. Cărtărescu și a lui Matei Vișniec. Receptarea ultimului autor citat, limitându-se până la finele lui 2021, când a apărut primul său roman tradus, *Sindrome da panico nella Città dei Lumi* (Vișniec 2021), la teatrul său, tot mai frecvent pus în scenă în ultimii 10 ani în Italia, grație tocmai celor trei volume traduse până în 2012: *Drammi di*

resistenza culturale. I Cavalli alla finestra. La Donna come campo di battaglia (Visniec 2009) și *Occidental Express* (Visniec 2021a), fiecare acompaniat de câte un amplu eseu introductiv de Gerardo Guccini, și *La storia del comunismo raccontata ai malati di mente e altri testi teatrali*, apărut sub îngrijirea și cu un eseu introductiv semnat de Emilia David (Vișniec 2012b). La această producție editorială teatrală s-au alăturat în acest an alte două titluri de prim plan, publicate în ediții bilingve, *Il Cabaret Dada* (Vișniec 2022a) și *Criterion* Editrice (Vișniec 2022b).

Noutatea principală a momentului este constituită însă în cazul literaturii lui Matei Vișniec de faptul că și proza sa începe să aibă un public italian. Se întâmplă cu vizibilă întârziere, dar va produce indubitabil surprize dintre cele mai plăcute. În schimb, poezia sa există doar în câteva antologii, din păcate.

Lipsește încă în mod acut traduceri de istorii literare și de studii critice publicate în România în ultimii 30 de ani, de dimensiuni medii, dar și volume de critică literară, fie că este vorba de studii dedicate unui autor, fie că ne referim la tendințe literare recente: de exemplu, la postmodernismul românesc, la literatura anilor 2000, ajungând până în prezent.

Nu putem indica o singură istorie a literaturii tradusă, nici mai veche, nici mai recentă, dar s-au editat anumite volume tematice de critică direct în limbi străine și, în bună parte, și în italiană. În afara celor citate anterior, sunt prețioase numerele din revista universitară „România Orientale” care apare la Roma, la Universitatea „La Sapienza”, sub direcția Angelei Tarantino, titulară a Catedrei de limba și literatura română, fiind o publicație dintre cele care au primit cea mai înaltă evaluare de tip științific din partea ANVUR (Agenția Națională de Evaluare a sistemului universitar din Italia). În România, cotate la același nivel științific, se publică, de pildă, volumele tematice *supplement* ale revistei „Transilvanian Review”, coordonate de Acad. Prof. Dr. Ioan-Aurel Pop și editate de Centrul pentru Studii Transilvane din Cluj-Napoca și de Academia Română, precum și revista „Caietele Echinox”, editată de *Phantasma*. Centrul de Cercetare a Imaginarului de la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, sub conducerea profesorului Corin Braga, care nu publică însă frecvent în italiană. În afara unui număr îngrijit de

Giovanni Magliocco, profesor de limba și literatura română de la Universitatea din Bari, a mai apărut un număr recent, 39 din 2020, îngrijit de subsemnata, reunind actele colocviului internațional *Subversiune și cenzură: relația dintre scriitor și putere în secolul dictaturilor* organizat la Universitățile din Pisa, între 14 și 16 noiembrie 2018. Aceste două publicații din România au cultivat în timp relații și colaborări fertile cu Românistica din Italia, permițând schimburi culturale și o îmbogățire remarcabilă între cele două țări a studiilor de cultură română.

În fine, mai menționăm din categoria publicațiilor și a volumelor de critică tematică și apariția mai veche a unei lăudabile lucrări colective în cadrul Românisticii căreia, după tomul al II-lea, nu i-au mai urmat, din păcate, altele. Este vorba de *Geografia e storia della civiltà letteraria romana*. Tomo II, îngrijită de româniștii Angela Tarantino și Bruno Mazzoni și proiectată astfel încât să ofere sinteze tematice asupra literaturii române a secolelor XIX-XX. Acesta a fost probabil la origine un proiect editorial mai vast, care dorea să se extindă prin editarea a diferite volume (Tarantino, Mazzoni: 2010), reprezentând un model viabil pentru viitor.

Lipsa paratextelor critice adecvate și lacunele de înțelegere în procesul receptării

Voi trece în partea a doua a acestei contribuții la un alt tip de abordare a chestiunii receptării literaturii române în Italia, situând analiza din perspectiva lipsei unei componente paracritice adecvate care se constată deschizând anumite volume de literatură română disponibile pe piața editorială italiană, dar care au, în anumite situații, un rol fundamental în transmiterea mesajului însuși al unei opere literare.

Acest supliment de instrumente critice care să contribuie la o receptare corectă a textelor se dovedește necesar în special pentru literatura română produsă și publicată în perioada dictaturii, ca și pentru cea care are drept referent tematic contextul istoric și antropologic din timpul dictaturii.

Diferențele nebănuite de mari care au definit statutul individului și al societății timp de mai multe decenii după Al Doilea Razboi Mondial în Estul

și respectiv în Vestul Bătrânului Continent ne pun încă în situația, în special în Occident, de a căuta să armonizăm categoriile de tip cultural cu care operăm atunci când ne dorim să stabilim dialoguri interculturale sau intelectuale în sens extins prin intermediul literaturii.

Deformările și limitările de ordin ideologic la care au fost supuse în Europa de Est gândirea, informația și, deci, literatura în care acestea s-au oglindit au modificat o serie întreagă de repere până atunci comune prin care descriam și evaluam fenomene și concepte literare. Pentru ca schimbul de valori să poată avea loc în mod fructuos sau pur și simplu pentru a permite o cunoaștere și o situare corectă într-un orizont comun epistemologic și cultural este încă nevoie să glosăm, să explicăm contexte sociale, istorice și, prin urmare, și literare, care au devenit obscure din cauza adaosului de semnificații sau a mutilării sensurilor mai vechi prin înlocuirea cu alte valențe, impuse de adecvarea culturii române la un model destinat ori încercării de a supraviețui pur și simplu, prin recursul la strategii stilistice și compoziționale care au condus spre o încifrare sporită a textelor, ori pervertirii acesteia, de pildă, în vremea literaturii proletcultiste, de exemplu. O bună parte din producția literară a acelei vremi a rezistat interdicțiilor ideologice grație stratului de încifrare pe care literatura l-a construit în jurul ei.

De exemplu, există o enormă distanță semantică între ceea ce se poate înțelege în jumătatea occidentală a continentului nostru prin sintagma „literatură de evaziune” sau „evazivă” și semnificația cu care circulă sintagma în cultura română la începutul anilor '90, odată cu clasificarea propusă de Ion Simuț, în privința scriitorilor români care au publicat în vremea comunismului. Este vorba despre o resemantizare a termenului, care denumește un anumit tip de literatură, în special de proză, publicată în anii '60-'70-'80, dar căreia, spre deosebire de accepția atribuită de critic, nu cred că i se potrivește în toate circumstanțele eticheta de „indiferentă” la contextul politic.

Ajungem astfel să discutăm despre aspectul editorial al traducerii în italiană al uneia dintre cărțile fundamentale ale literaturii române contemporane, despre *Manualul întâmplărilor*, apărut la București în 1984 (Agopian 1984) și publicat la Pisa de editura Felici în 2012, cu traducerea lui Paola Polito și cu titlul *Almanacco degli accidenti* (Agopian 2012).

Ne oprim asupra acestei ediții pentru a propune o reflecție asupra rolului crucial pe care ar trebui să-l dețină o mediere culturală mai consistentă și mai conștientă din partea celor care își asumă responsabilitatea de a lansa o noutate pe o piață culturală străină și într-un orizont cultural căruia, așa cum vom exemplifica, îi lipsesc uneori instrumentele hermeneutice necesare pentru a recepta pe deplin acea noutate.

Pe scurt, din ediția italiană, lipsește o glosă de tip sociologic asupra mecanismelor cenzurii și, în general, asupra sistemului represiv în interiorul căruia ia naștere literatura noastră postbelică și respectiv așa-numita „literatură de evaziune”, explicație care ar fi facilitat o înțelegere mai adecvată a mai multor aspecte opace pentru un cititor străin, conducându-l să ia în considerare și alte semnificații ale cărții, dincolo de evidentă, încântătoarea abilitate tehnică, de imaginația luxuriantă, de experimentalismul și rafinamentul formal cu totul deosebite, care generează în mod voluntar o intensă plăcere a textului.

Prin urmare, din punctul meu de vedere, ar fi fost necesar ca paratextele din ediția italiană a operei, extrem de scurte, dar două la număr, să fi dat o idee despre faptul că această carte face parte din acel corpus de texte literare, care, fie că le indicăm cu eticheta neadecvată, de „literatură de evaziune”, fie fără aceasta, – de fapt – au făcut posibilă o anumită „rezistență prin cultură”, atât cât a putut exista aceasta în România, reușind, cu alte cuvinte, să asigure, din interiorul sistemului, supraviețuirea criteriului estetic în literatura postbelică, grație opțiunii pentru un experimentalism formal de calitate foarte înaltă, care a comportat însă și o codificare textuală destul de consistentă.

Strategiile de eludare a cenzurii, de la prezența unui anumit gen de fantastic la terminologii și semnificații reluate și recontextualizate din literatura românească și universală anterioară, stabilesc astfel relații intertextuale stratificate, în pliurile cărora literatura acelei vremi îi găsește refugiu.

Experiența didactică din ultimii ani, cu studenți de la cursul de master în Studii de literatură italiană care aleg să susțină un examen de literatură română, fără să fi susținut altele în timpul primului ciclu (trienal), îl citesc cu

mare plăcere pe Agopian, și cu toate că se prezintă exemplar la examen, este evident că, în lipsa intermediarii profesorului, a cheilor de interpretare și a suportului de tip hermeneutic pe care-l primesc în scopul dezambiguizării unor pasaje, dar și a unor semnificații cu caracter general în economia operei, nu ar reuși să înțeleagă în mod autonom, de pildă, motivațiile fantasticului la acest autor sau, pentru a da un exemplu practic, rațiunea apariției unei păsări captive sub un glob de sticlă sau niște urechi care ies din pereți.

Cu privire la inventivitatea ieșită din comun a autorului și la calitățile fabulatorii extraordinare ale acestuia, oferă elucidări interesante și utile prof. Bruno Mazzoni într-o scurtă postfață, dar nimic nu se comunică cititorului despre ceea ce am rezumat în obiecția de mai sus (Mazzoni 2012: 120-123). Aparatul critic al volumului nu conține nici o sugestie interpretativă asupra caracterului subversiv al cărții, deși pe copertă există o referire fugară la faptul că este vorba despre o operă cenzurată în România.

Evident, studenții, ca și mulți cititori avizați pe care îi are și îi va avea cartea, nu cunosc o chestiune mai generală, și cu greu ar putea s-o intuiască în condițiile date: aceea că fantasticul la acest autor semnalează deseori anomalii în ordinea realității concrete, sociale și politice în care a fost scrisă opera, de neexprimat în alte moduri în vremea cenzurii. Sau pot gusta pe deplin umorul cu care este alcătuită „lista celor care au zis că”, adică a unor revoltați, dar le scapă referentul real.

În afară de premisele de natură cultural-antropologică semnalate, în cazul acestei cărți cel puțin, ar mai fi fost util și un scurt glosar de termeni literari. De exemplu, unul dintre personajele de prim plan ale lui Agopian este cacodemonul, care trimite intertextual la *Istoria ieroglifică* a lui Cantemir. Iată, prin urmare, că aici parabola, ca mijloc stilistic folosit în mod capilar în structura textului, nu poate fi înțeleasă făcând abstracție de aluzia autorului la realitatea politică a vremii în care scrie.

Ce ar trebui să conțină o notă explicativă referitoare la cacodemon? Ar trebui să precizeze mai întâi că în *Istoria ieroglifică* există două personaje antitetice, alegorii ale celor două principii opuse, Binele și Răul, încarnate de Inorog și Hamelon, acesta din urmă fiind numit de mai multe ori „cacodemon”, un termen grec la origine pentru a denota principiul răului, al

urâtului. Agopian preia de la Cantemir sugestia corupției morale și face din el un personaj fantastic negativ, cu aspect de animal dezgustător.

În nota care precedă textul literar, traducătoarea Paola Polito a făcut tot ceea ce a depins de competența și de rolul său, ba chiar mai mult, având clară și împărtășind necesitatea de a adnota în mod amănunțit sursele intertextelor, atât explicate cât și implicite, ascunse, care apar abundente în această operă, diferențiindu-le în „citate exacte”, citate „parțial fidele” și interpolări (Polito 2012: 8).

Fiind surse care țin de cultura universală, studiate, probabil, în cadrul altor discipline și care făceau de mult timp parte din „universul enciclopedic” al traducătoarei, aceasta a identificat și adnotat cu acribie filologică fragmente din *Vechiul și Noul Testament*, Platon, Ipocrate și așa mai departe.

Afirmă traducătoarea în nota sa, intitulată *Sulla traduzione* [Despre traducere]:

În privința notelor de subsol am optat să dau informații doar asupra a ceea ce este evident pentru cititorul român, dar nu și pentru cititorul italian, adică sugestii referitoare la personajele istorice și locurile [textuale] care constituie atmosfera specific românească, în afară de semnalarea și explicarea unor cuvinte cu folosire exclusiv autohtonă (Polito 2012: 8)¹.

Însă anumite aspecte terminologice, în ultimă instanță, semnificații cu codificare hermeneutică sporită, care țin – iată – de literatura lui Cantemir sau altele de acest gen, care presupun o specializare filologică mai strictă, nu i-au fost cunoscute traducătoarei. Nici nu este posibil, în opinia noastră, să se delege exclusiv traducătorului rolul de a clarifica asemenea aspecte.

De fapt, analizând baza de date completă a traducerilor în italiană, pusă la dispoziție și actualizată constant de revista „Orizzonti culturali italo-romeni/Orizonturi culturale italo-române”, am observat că majoritatea

¹ Se furnizează fragmentul în original, tradus de autoarea acestui articol în limba română: „Con le note a piè di pagina ho scelto invece di dare informazioni soltanto su ciò che è ovvio per il lettore romeno ma non per il lettore italiano, ovvero cenni sui personaggi storici e i luoghi costitutivi dell’ambientazione romena, oltre che la menzione e la spiegazione di parole d’uso esclusivamente locale”.

volumelor care conțin traduceri de operele literare ale scriitorilor români, publicate până în prezent nu sunt însoțite de niciun fel de paratext critic sau de aparat critic, fie el și minim.

Personal nu suntem de acord cu cărțile de literatură lansate în mod indistinct în circuitul editorial al unei culturi străine, în lipsa oricărui paratext critic. În ceea ce mă privește, cred că unele, precum opera pe care am semnalat-o mai sus, au nevoie indispensabilă de o mediere uneori profundată către noua lume în care va fi prezentată.

Adresat editorilor, acest demers credem că este important tocmai în ideea de a-i ajuta să decidă publicarea unui al doilea titlu din opera unui scriitor străin, după ce alt editor a lansat un prim titlu. Credem că și cititorii trebuie să fie câtuși de puțin ajutați în efortul lor hermeneutic pentru a le orienta gustul către alegerea unui volum. De ce ar trebui să aleagă o anumită carte tradusă din română care nu conține o „recomandare” preliminară convingătoare de lectură, în interiorul unei piețe editoriale invadate de mii de autori italieni și de alte origini?

Editorii și traducătorii precum și alți potențiali cititori tineri ar trebui să fie puși în posesia acelor instrumente care să le ofere șanse reale pentru a se orienta într-o operă, într-un volum de proză chiar criptic, fără să se piardă ca într-un labirint. Studenților, editorilor, dar și altor categorii de cititori avizați și mai puțin avizați trebuie să li se dea șansa de a decodifica un astfel de text literar, adică de a identifica în mod adecvat calea de acces spre „centrul” operei.

Din aceste motive, credem că rolul traducătorului, pe de-o parte, dar și rolul celui care îngrijește ediția (cei doi „actori” coincid uneori), unul de ambasador al cărții în cultura traducerii respective, sunt, din punctul meu de vedere, la fel de importante. Or, în volumele despre care vorbim figura curatorului este adesea absentă. Însă o excepție demnă de a fi menționată o reprezintă cărțile lui M. Eliade, de exemplu, unele și traduse, altele doar prefăcute sau oricum acompaniate din perspectivă critică de Roberto Scagno. Se deduce din această afirmație că în Italia Eliade are și a avut de la publicarea primelor volume un promotor expert în cel mai înalt grad, mereu neobosit și atent să-i deschidă cititorului calea către operă. Roberto Scagno a

vegheat la lansarea sub cele mai bune auspicii filologice a fiecărui volum al lui Eliade, scriitor și om de știință cu recunoaștere mondială asupra căruia românistul și-a concentrat constant atenția de la începutul anilor '80 și până în prezent. Introduceri, note, prefețe, scurte fișe explicative de lectură au însoțit operele istoricului religiilor și ale prozatorului, distingându-se în panorama traducerilor și aparițiilor editoriale din Italia.

Desigur, nu este deloc indispensabil ca un traducător să fie și prefațatorul sau, în orice caz, comentatorul cărții, dar chiar dacă acesta a avut inițiativa de a contracta cu editura publicarea cărții, garantând rolul de „agent literar”, așa cum se și întâmplă deseori, el trebuie să aibă modestia sau pur și simplu grija de a implica, poate împreună și cu editorul, un expert în literatura aceluia scriitor, un critic literar, care să ofere acelei publicații o șansă reală la vizibilitate în cultura-țintă, una în plus, deci, în afara celei pe care i-o conferă conținutul operei, conținut necunoscut însă cititorului care ia în mână o carte de pe zecile de rafturi ale unei librării.

Cred că este mult prea riscant să credem, în cazul receptării operelor, într-o selecție pur „naturală”, cu alte cuvinte, care are loc ca „in natura”. Cu siguranță, au un rol important și recenziile, comentariile în presă etc., dedicate unei cărți, dar avem convingerea că și înzestrarea cu care se prezintă ea ca produs editorial este deosebit de importantă în această logică a receptării în afara culturii care a produs-o.

Așadar, contribuția prezentă propune observații de tip cantitativ și calitativ asupra fenomenului receptării literaturii române în Italia, care se plasează în mod complementar în continuarea celor deja emise în studii anterioare, publicate recent la temă și indicând alte plusuri și minusuri legate de traducere (de la aspecte instituționale, statistice, la carențe de „conținut” ale edițiilor și la absențe de autori transpuși în limba italiană încă greu de supliniți), ajungând să sugereze demersuri și modalități critice suplimentare care ar putea produce un impact pozitiv asupra calității însăși a promovării acestei literaturi.

Bibliografie

1. Agopian 1984: Ștefan Agopian, *Manualul întâmplărilor*, Cartea Românească, București, 1984.
2. Agopian 2012: Ștefan Agopian, *Almanacco degli accidenti*, traducere de Paola Polito, Felici, Pisa, 2012.
3. Cepraga 2018: Dan Octavian Cepraga, *Editoria e politiche culturali: brevi considerazioni sulle recenti traduzioni italiane della letteratura romena*, în „Insula Europea”, 23 august 2018, pp. 1-12, disponibil al link: <http://www.insulaeuropea.eu/>; articolul e inclus și în Actele Colocviului „Editoria e Traduzione: focus sulle lingue di 'minore diffusione'” (Padova 16-17 ianuarie 2014), în curs de publicare.
4. Cioran 2021: Emil Cioran, *L'orgoglio del fallimento – Lettere ad Arșavir e Jeni Acterian*, volum îngrijit de Antonio Di Gennaro, traducere de Magda Arhip și Laureto Rodoni, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2021.
5. David 2020: Emilia David (îngrijit de), „Caietele Echinox”, n. 39, 2020, *Subversions and Censorship: The Relationship between the Writer and Power during the Century of Dictatorships* [reunește actele colocviului internațional *Subversiune și cenzură: relația dintre scriitor și putere în secolul dictaturilor* organizat de E. David la Universită din Pisa, 14-16 noiembrie 2018], *Phantasma*. Centrul de Cercetare a Imaginarului, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 356 pag.].
6. Mazzoni 2012: Bruno Mazzoni, *A lettura ultimata*, în Ștefan Agopian, *Almanacco degli accidenti*, Felici, Pisa, 2012, pp. 120-123.
7. Merlo 2014: Roberto Merlo, *Una grande fioritura, ma ancora tante lacune. Le traduzioni di narrativa romena in italiano 1990-2014*, în „Tradurre - Pratiche, teorie, strumenti”, n. 7, 2014, 1-32 pagine, <https://rivistatradurre.it>
8. Oișteanu 2018: Andrei Oișteanu, *L'immagine dell'ebreo. Stereotipi antisemiti nella cultura romena e dell'Europa centro-orientale*, traducere și îngrijire de Horia Corneliu Cicortaș și Francesco Testa, Belforte Editore, Livorno, 2018.
9. Petreu 2013: Marta Petreu, *Il passato scabroso di Cioran*, vol. îngrijit de Giovanni Rotiroti, postfață de Mattia Luigi Pozzi, traducere de Magda Arhip și Amelia Bulboacă, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno, 2013.
10. Petreu 2016: Marta Petreu, *Dall'Olocausto al Gulag. Studi di cultura romena*, vol. îngrijit de Giovanni Rotiroti, postfață de Irma Carannante, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno, 2016.
11. Petreu 2019: Marta Petreu, *Sulle malattie dei filosofi: Cioran*, traducere și îngrijire de Mattia Luigi Pozzi și Giovanni Rotiroti, Criterion, Milano, 2019.
12. Polito 2012: 6, Paola Polito, *Sulla traduzione*, în Ștefan Agopian, *Almanacco degli accidenti*, Felici, Pisa, 2012, p. 8.

13. Polito 2012: 8, Paola Polito, *Sulla traduzione*, în Ștefan Agopian, *Almanacco degli accidenti*, Felici, Pisa, 2012, p. 6.
14. Tarantino, Mazzoni 2010: Angela Tarantino, Bruno Mazzoni (îngrijit de), *Geografia e storia della civiltà letteraria romena*. Tomo II, Plus Pisa University Press, Pisa, 2010.
15. Visniec 2009: Matêi Visniec, *Drammi di resistenza culturale. I Cavalli alla finestra. La Donna come campo di battaglia*, cu un eseu introductiv de Gerardo Guccini, traducere de Giuseppa Salidu, Davide Piludu e Pascale Aiguier, Titivillus, Corazzano, 2009.
16. Visniec 2012a: Matei Visniec, *Occidental Express*, traducere de Gianpiero Borgia, cu un eseu introductiv de Gerardo Guccini, Titivillus, Corazzano, 2012.
17. Vișniec 2012b: Matei Vișniec, *La storia del comunismo raccontata ai malati di mente e altri testi teatrali*, cu un eseu introductiv de Emilia David, Editoria & Spettacolo, Spoleto, 2012.
18. Vișniec 2021: Matei Vișniec, *Sindrome da panico nella Città dei Lumi*, traducere de Mauro Barindi, Voland, Roma, 2021.
19. Vișniec 2022a: Matei Vișniec, *Il Cabaret Dada*, ediție bilingvă, postfață și traducere îngrijite de Irma Carannante, Milano, Criterion Editrice, 2022.
20. Vișniec 2022b, *Mansarda a Parigi con vista sulla morte*, ediție bilingvă, postfață și traducere îngrijite de Horia Corneliu Cicortaș, Criterion Editrice, Milano.

Reviste de studii românești editate în Italia și România

- „Caietele Echinoc”, revistă universitară de tip A după clasificarea ANVUR, editată de „Phantasma. Centrul de Cercetare a Imaginarului” de la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, Director responsabil Corin Braga. ISSN: 1582-960X.
- „Orizzonti culturali italo-romeni / Orizonturi culturale italo-române”, revistă culturală bilingvă și biculturală, în format electronic http://www.orizzonti culturali.it/it_database1_Scrittori-romeni-in-italiano.html
- „România Orientale”, revistă universitară de tip A după clasificarea ANVUR, apare la Universitatea „La Sapienza”, pe lângă Catedra de Limba și Literatură Română, Bagatto Libri, Roma. Director responsabil Angela Tarantino. ISSN 1121-4015.
- „Transilvanian Review”, revistă universitară de tip A după clasificarea ANVUR, editată de Centrul pentru Studii Transilvane din Cluj-Napoca și de Academia Română. Director responsabil Ioan-Aurel Pop. ISSN: 1221-1249.

Pierduți în eclecticismul metodologic

ELENA PLATON

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Lost in methodological eclecticism.* Our paperwork starts from the identification of a certain methodological confusion among practitioners in the field of the Romanian language as a foreign language. Although they sense that no method, applied in its pure form, can answer to the complexity of the factors that determine the acquisition of a language, they show a certain insecurity when they have to choose a suitable working formula and, above all, to justify their option. That is why we considered it is necessary to bring into discussion the methodological eclectic paradigm, which offers teachers more openness, encouraging them to be flexible and to have a global understanding of the process of teaching a language. To the extent that eclecticism is not understood as a lack of any method or as an amalgam of elements taken indiscriminately from various sources, but as a reasoned theoretical option, consciously assumed, it can become a worthy model in today's language teaching. And the only chance to not feel completely lost in this amalgam of methods is to ensure the coherence of the elements borrowed from various systems, so that the choices made in the classroom to represent a rational, well-argued gesture, and not the result of fashion or chance. In order to rationalize this process, I have highlighted the sources from which the eclectic paradigm is supplied, briefly recreating the history of the great traditional and modern methodological systems, because only by knowing in depth the specifics of each, we can decide which should be thrown in the methodological bin and which are worth further exploited and adapted to new teaching contexts.

Keywords: *contrastive method, grammar-translation method, direct method, audio-lingual methods, structural-global-audio-visual methods, communicative approach, eclecticism, postmethod.*

1. Metodologia ca obiect de cercetare

Îndrăznim să alegem ca obiect al discuției noastre *metodologia* limbilor străine, pe deplin conștienți că, în perimetrul filologiei clasice, preocupată îndeosebi de cele două arii tradiționale ale cercetării, lingvistica și studiile literare, aceasta este suspectată de lipsa unui potențial teoretic. Chiar și pe terenul didacticii limbilor (DL), o dezbatere având în centru bătrânul și desuetul concept de *metodă* are, astăzi, foarte puține șanse de a seduce cercetătorul. În comparație cu o dezbatere legată, bunăoară, de complicatele procese de comprehensiune a unui text într-o limbă străină, în care se poate face apel la teorii complexe venite din zona psiholingvisticii, a științelor cognitive sau a neuroștiințelor, atât de în vogă în ultimele decenii, metoda constituie, fără nicio îndoială, un subiect demodat, izolat iremediabil în zona mai umilă a practicii predării. Cât despre metodologie, ca știință a metodei, în cea mai simplă definiție posibilă, putem spune că și ea a fost exilată definitiv din câmpul științelor limbajului în cel al științelor educației, alături de didactică și pedagogie. Lingviștii au grijă să se delimiteze cu fermitate de aceste discipline educaționale considerate prea aplicate, tolerându-le doar în virtutea unor constrângeri instituționale, și nu din convingerea că o eventuală colaborare cu ele ar putea fi benefică¹.

Din păcate, în ciuda evoluției semnificative a cercetărilor de DL – în speță, a celor consacrate unor problematici de ordin metodologic – din mediul academic internațional, în spațiul românesc metodologia pare să fi pierdut bătălia cu diferitele orgolii ale filologiei clasice, cea din urmă fiind convinsă că doar pe tărâmul ei se poate face o muncă de cercetare veritabilă. Or, din punctul nostru de vedere, într-o ecologie corectă a științelor, cel mai greu ar trebui să cântărească calitatea dezbaterilor și a reflecțiilor teoretice, claritatea și coerența conceptelor, precum și a metodelor utilizate în

¹ Ne referim, mai cu seamă, la bine-cunoscutul *modul psihopedagogic*, obligatoriu în planurile de învățământ ale facultăților cu profil filologic din țară. Considerăm că acest lucru denotă conștientizarea necesității de a asigura o formare inițială a celor care urmează să predea limba și literatura română sau orice altă limbă străină. Însă, deși ambele discipline au ca obiect aceeași realitate lingvistico-literară, modulul psihopedagogic își păstrează, de ani buni, apartenența instituțională la un alt câmp de cercetare, intersectându-se doar tangențial cu științele filologice.

cercetarea anumitor conținuturi, și nu natura în sine a obiectului de cercetare.

În didactica limbii române ca limbă străină (RLS), cu deosebire, reflecțiile de natură metodologică sunt cu totul sporadice, mai ales în ultimele două decenii, ca și când totul ar fi fost definitiv clarificat și clasificat pe acest palier. Tocmai de aceea socotim că revizuirea periodică a conceptelor din sfera metodologică, având o semantică încărcată și, adesea, ambiguizată de utilizări inadecvate, este absolut necesară. Spunem acestea ținând cont și de faptul că, în câmpul RLS, vrând-nevrând, practicienii sunt nevoiți să-și asume și rolul de teoreticieni, și invers: nu avem deloc teoreticieni puri, care să nu fie și practicieni. Chiar dacă profesorii nu își propun să devină niște „gânditori strategici”, ei se văd obligați să devină cel puțin niște „practicieni strategici”, care trebuie să se autoanalizeze și să se autoevalueze, pentru a fi capabili să ia cele mai bune decizii în procesul de predare a RLS (Kumaravadivelu 2003: 2). Însă, în general, majoritatea profesorilor ajung și niște gânditori strategici, reflectând asupra nevoilor studenților, a specificului situațiilor de predare-învățare și, nu în ultimul rând, a celor mai eficiente metode și strategii. Din fericire, mulți dintre ei sunt conștienți că, dacă nu avem o viziune holistică asupra a ceea ce se întâmplă la cursul practic, este greu să înțelegem în profunzime sensul propriilor acțiuni întreprinse aici. Odată devenit un asemenea gânditor, profesorul ajunge și un veritabil didactician, în măsura în care acesta este cel care „deconstruiește metodele propuse de către metodolog”, observându-le, analizându-le și confruntându-le pentru a putea face, mai apoi, niște alegeri sau recomandări avizate (Puren 1988: 13). DL are, așadar, o poziție privilegiată ca disciplină, fiind plasată „deasupra ansamblului metodologiilor” (Puren 1988: 13). Astfel, ea rămâne cel mai generos cadru teoretic în care am putea așeza reflecțiile noastre legate de aspectele metodologice ale predării-învățării limbilor, permițând analiza și compararea modelelor teoretice propuse în cadrul diverselor sisteme.

Abordând aici chestiunea *eclectismului metodologic*, formulă deloc nouă, căreia, în mediul extern, i s-au dedicat numeroase studii și chiar volume întregi (cf. Puren 1994), ne propunem să sensibilizăm practicianul-teoretician

din spațiul românesc în legătură cu necesitatea de a-și analiza propria activitate cu o privire cât mai lucidă, pentru a putea hotărî ce combinație de metode ar fi cea mai adecvată în munca sa la clasă. De altfel, marele câștig al eclectismului metodologic, apărut, după unii autori, pe fondul unei incapacități a DL de „a edifica un sistem metodologic cu totul nou”, este acela că îi recunoaște profesorului „dreptul de a împrumuta” de la diverse metodologii cele mai bune propuneri ale acestora (Cuq 2003: 78). În același timp însă, trebuie să conștientizăm faptul că noua paradigmă nu a făcut decât să recunoască un eclectism existent, *de facto*, în practica predării, fiindcă profesorii au combinat intuitiv diverse metode, tehnici și strategii, pentru a face față variațiilor multiple ale contextului de lucru. De asemenea, și în procesul de formare a specialiștilor suntem salvați de eclectism, atunci când ni se cere să oferim „rețeta perfectă”. De pildă, îi sfătuim pe profesorii debutanți să nu utilizeze limba-sursă atunci când este posibilă utilizarea limbii-țintă (LȚ), dar, poate, nu întotdeauna conștientizăm că acesta este, de fapt, nucleul metodei directe. Alteori îi îndemnăm să prezinte noile forme lingvistice cu ajutorul unor inputuri orale, principiu apărut pe terenul metodelor audio-linguale și respectat și în contextul metodelor audio-vizuale sau în abordarea comunicativă. Alteori, le recomandăm să nu renunțe complet la exercițiile structurale, pentru o mai bună fixare a diverselor forme lingvistice, după cum ne-au învățat metodele SGAV etc. Prin urmare, eclectismul se practică pe scară largă în DL, în general, și în didactica RLS, în special, doar că nu întotdeauna ne dăm seama că ne conformăm într-un tot al unui veritabil *trend* metodologic.

Oricât de eclectic ar fi însă eclectismul și oricât de greu ne-ar fi să-l prindem în niște tipare, și el are nevoie de o descriere, fiindcă numai așa ne vom putea argumenta recomandarea de a-l utiliza ca opțiune metodologică asumată. Or, pentru a-i face un profil, suntem nevoiți să cunoaștem nucleul dur care stă la baza sistemelor metodologice din care acesta se inspiră. Astfel, trebuie analizate îndeaproape teoriile formulate în sânul lor, observând care dintre ele au rezistat în timp și, mai ales, ce criterii ar trebui luate în considerare pentru a decide dacă diversele metode pot intra în anumite combinații sau nu. Așadar, construirea unui discurs didactic limpede și

coerent despre modul în care ar trebui predată limba română vorbitorilor nonnativi trebuie să înceapă cu actualizarea unor informații despre metodele concepute de-a lungul timpului, despre avantajele și neajunsurile lor.

Afirmăm acestea întrucât, în calitate de formator, am avut prilejul să constatăm anumite confuzii în rândul profesorilor/al viitorilor profesori de RLS cu privire la metodele de predare a unei limbi străine, aspect explicabil prin lipsa unei specializări universitare în domeniu. Dintre metodele „specifice predării limbilor” enumerate de către cursanți în timpul unor exerciții de reflecție, amintim: *explicația*, *problematizarea*, *Pălăriile gânditoare*, *Mozaicul*, *Cubul*, *Floarea de Lotus*, *munca frontală*, *munca în perechi* etc. După cum se poate observa, unele dintre metodele invocate țin de managementul clasei (*munca frontală/în perechi*), altele sunt proprii didacticii generale sau didacticii altor discipline, fără a fi specifice predării unei limbi. În orice caz, cele mai multe dintre ele pot fi utilizate indiferent de disciplina predată, fie că este vorba despre matematică, fizică sau biologie (de exemplu, *explicația*, *problematizarea* sau *Pălăriile gânditoare*). Ca urmare a acestei experiențe, fără a avea ambiția de a reface, în doar câteva pagini, istoricul sistemelor metodologice elaborate în DL, considerăm că este de folos să aruncăm o privire de ansamblu asupra marilor linii de evoluție a modului în care a fost văzută predarea limbilor de-a lungul timpului. În acest scop, ne vom readuce aminte de specificul metodologiilor canonice, astfel încât să putem decide dacă le aruncăm la coșul metodologic sau dacă, dimpotrivă, mai avem nevoie și azi de învățăturile lor. Numai așa vom putea înțelege mai bine complexitatea eclecticismului metodologic în care ne scăldăm astăzi, cu toții, astfel încât să nu ne simțim pierduți în apele sale mișcătoare.

Înainte de a începe acest demers, trebuie făcută însă precizarea că niciuna dintre aceste metode nu poate fi utilizată ca atare, în puritatea sa inițială, așa cum a fost prezentată în marile descrieri teoretice. Analizându-le minuțios, vom observa, printre altele, că ele sunt suspect de coerente, relevând o corelație perfectă între principiul director și teoriile de referință, pe de o parte, și între metodele și activitățile de la clasă, pe de altă parte, în condițiile în care contextul predării nu este, se știe, pe deplin coerent, ci plin de variabile și contradicții. Acest lucru este firesc, deoarece, după cum se știe,

scopul oricărui model teoretic este acela de a convinge. Și putem convinge numai dovedind o deplină coerență interioară a paradigmei propuse, care nu poate fi obținută decât prin operarea unor simplificări. Or, orice simplificare poate avea efecte de-a dreptul „perverse” în DL (Puren 1994: 68), întrucât ea presupune neglijarea caracterului multidimensional al procesului didactic, care impune o abordare complexă și cât mai nuanțată.

2. Metodologiile tradiționale

2.1. *Metoda „gramatică-traducere” sau metoda contrastivă*

Cea mai veche metodă tradițională, utilizată în predarea limbilor moarte, de unde a fost transferată, mai apoi, în predarea limbilor vii, o constituie *metoda gramatică-traducere* sau *metoda contrastivă*. Acest model teoretic presupune cunoașterea limbii materne (L1) a cursanților de către profesor și/sau a unei limbi de contact stăpânite de către toți participanții, care să asigure interacțiunea dintre aceștia. Având în vedere că scopul pentru care se învăța altădată o limbă era, mai ales, acela de a citi marile capodopere literare în limba originală, exploatarea textului scris (în special, literar²) și utilizarea traducerii pentru înțelegerea acestuia reprezintă principiile fundamentale ale acestei metode. Literatura era înțeleasă ca un fel de „corpus unic ce trebuia să alimenteze predarea limbii și a civilizației” (Cuq, Gruca 2017: 266). Mai mult, limba și literatura erau atât de intim legate încât era greu să decizi dacă e vorba despre „predarea limbii prin literatură sau a literaturii prin limbă”, textul literar constituind suportul privilegiat nu numai pentru activitatea orală de traducere, ci și pentru „predarea literară a unei civilizații” (Cuq, Gruca 2017: 266). Transpare aici o concepție elitistă

² Ținem să facem această precizare, pentru a sensibiliza profesorii care predau limba și literatura română în secțiile sau clasele cu predare în limbile minorităților naționale, care au tendința de a încărca excesiv manualele și auxiliarele cu texte literare, fără a ține cont de nivelul de competență lingvistică al elevilor și de capacitatea acestora de a procesa asemenea texte, pentru înțelegerea cărora este necesară realizarea unor inferențe, posibilă, conform studiilor de lingvistică cognitivă, abia după atingerea nivelului prag de cunoaștere a unei limbi (B1).

asupra limbii, identificabilă, de altfel, și azi, care pune accentul pe o normă unică, apropiată de modelul literar, acordând cunoștințelor despre limbă o importanță mai mare decât stăpânirii unei limbi funcționale. Predarea RLS a fost și ea profund marcată de obsesia textului literar³, așa cum reiese din profilul inputurilor prezente în manualele ori culegerile de texte destinate studenților străini ale anilor '80-90 (Crăciun *et alii* 1979; Poantă *et alii* 1979; Pașcalău, Poantă 1983), când, în afara granițelor, metodele moderne comunicative erau în plin avânt.

O altă trăsătură o constituie predarea expozitivă și explicită a noilor noțiuni gramaticale și lexicale, lucru ce impunea utilizarea unui metalimbaj greoi, care a generat proverbiala teamă de gramatică a generații întregi de cursanți, identificată, de fapt, cu respingerea unor concepte descriptive mult prea abstracte, și nu a gramaticii în sine. Marea importanță acordată gramaticii reiese și din practica suprapunerii și a confruntării continue și regulate a două sisteme gramaticale: cel al limbii-țintă (LT) și cel al L1/al limbii de contact. Peste toate acestea, trona traducerea, o metodă comodă și salvatoare pentru profesor, indiferent că era pusă în slujba înțelegerii gramaticii sau a vocabularului. Apelul la traducere era întreținut de iluzia că se poate trece ușor dintr-o limbă într-alta, cu ajutorul celebrului carnet numit *Vocabulary*, în care, în cel mai bun caz, cuvintele erau grupate tematic, și nu alfabetic (familia, la poștă, la aeroport etc.; cf. Cuq, Gruca 2017: 265).

Ca orice model teoretic, acest sistem metodologic a avut și neajunsuri, printre care amintim favorizarea apariției interferențelor cu limbile de referință (L1/limba de contact). Printre alte dezavantaje se numără: lipsa unei „sinonimii perfecte” între L1/limba de contact și LT; cunoașterea precară a limbii de contact fie de către cursanți, fie de către profesor (mai ales în cazul în care se utilizează limba maternă a studenților, profesorul se poate afla

³ Abia după adoptarea perspectivei comunicative s-au introdus în manuale, cu o oarecare timiditate, și unele variante lingvistice legate de situațiile de comunicare curente sau previzibile (de pildă, formulele de salut colocviale, de tipul *Salut!*, *Ciao!* sau *Pa!*, a căror prezență ar fi fost de neimaginat altădată și pentru care am fost, de altfel, criticați după publicarea manualului pentru nivelurile A1-A2, cf. Platon *et alii* 2012: 16). De asemenea, și introducerea unor variante locale a devenit „scuzabilă”, în condițiile predării RLS în mediul vorbitor (cazul lui *Servus!*, în Transilvania).

chiar într-o poziție de inferioritate); lipsa de implicare a cursanților în comunicarea orală sau caracterul artificial al acestor activități, derivat din faptul că, în ciuda prezenței unor exerciții de pronunțare la începutul procesului de învățare, ele erau orientate spre predarea unei limbi normate, profund centrată pe scris și ilustrată prin frazele perfecte ale unui scriitor celebru, considerate adevărate modele de virtuozitate lingvistică. Din acest motiv putem spune că avem de-a face cu o tendință de „oralizare a scrisului”, și nu cu respectarea unor principii de ordin pragmatic, care vizează realizarea unei game cât mai largi de funcții comunicative și utilizarea unor registre lingvistice variate (Cuq, Gruca 2017: 265).

În evaluarea acestei orientări tradiționale centrate pe textul literar, trebuie să manifestăm însă destulă înțelegere și să conștientizăm faptul că limba literară, în varianta ei scrisă, a modelat, decenii la rând, reprezentările dominante ale utilizatorilor săi și, implicit, norma lingvistică. Așa se explică de ce varianta scrisă a deținut supremația atâtea decenii, reprezentând elementul de referință absolut, în vreme ce limba orală, în funcționarea ei lingvistică și discursivă, a fost percepută ca o versiune inferioară a acesteia. Astăzi însă nicio limbă a lumii nu mai poate fi concepută ca un ansamblu unitar, iar variațiile specifice limbii orale trebuie să modeleze semnificativ predarea limbilor vii.

2.2. *Metoda directă*

Denumită și *metoda guvernanelor* (Puren 1988: 38), metoda directă a fost folosită cel puțin din secolul al XV-lea, în cazul vorbitorilor cu care profesorul nu avea nicio altă limbă de contact, dar ea s-a impus în învățământul din țările europene abia la începutul secolului al XIX-lea. Noua metodă a realizat o mică revoluție, impunând o nouă viziune asupra scopului predării limbilor străine, determinată de dezvoltarea industrială și extinderea schimburilor comerciale. Achiziția vorbirii și a scrierii trec în prim-plan, cunoașterea practică trebuind „să prevaleze asupra achiziției unei culturi literare” (Cuq, Gruca 2017: 266).

Astfel, în vreme ce metoda contrastivă pornea de la ideea că, atunci când vorbim o limbă străină, „traducem inconștient și instantaneu” în

această limbă „un gând conceput în mod necesar în limba maternă (Cuq 2003: 73), metoda directă se inspiră din modelul empiric al achiziției *naturale* a limbii materne. Conform acestei străvechi paradigme, cel mai bun mijloc de a pătrunde „geniul unei limbi” nu este acela de a trece printr-un cuvânt în limba maternă pentru a ajunge la un cuvânt corespondent în LT, ci de a învăța „să gândești în acea limbă” (Delobel *et alii* 1898, *apud* Cuq 2003: 73). Această idee a creat în jurul ei o adevărată mitologie, fiecare vorbitor visând să ajungă să gândească în LS cât mai rapid cu putință, asemenea locutorului nativ. Or, cea mai simplă metodă de a atinge acest obiectiv era, evident, expunerea cât mai timpurie și mai îndelungată la limba naturală. Urmarea a fost că, în clasă, se încerca reconstituirea ambianței familiale în care un copil își învață limba: deci nu se traducea și nu se utiliza limba maternă, nici măcar pentru a explica o problemă de ordin gramatical.

Propunând pentru prima dată o abordare naturală și interactivă a limbii, prin activități de ascultare sau producere de mesaj (prin imitare și/sau repetiție) și neutilizând manuale, reguli sau tabele gramaticale complicate, metoda directă a contribuit la obținerea unui progres deosebit de rapid în achiziție. Secretul ei constă în solicitarea cursantului de a produce încontinuu mesaje, prin inițierea unor schimburi verbale. Sensul cuvintelor este transmis intuitiv, exclusiv în LT, prin indicarea și descrierea obiectelor sau prin comentariul, în timp real, al acțiunilor realizate în clasă, imagini și alte procedee directe disponibile, cum ar fi sinonimia și antonimia, hiperonimia și hiponimia, definițiile, explicarea noțiunilor abstracte cu ajutorul unui lexic deja cunoscut și, nu în ultimul rând, prin mijloace nonlingvistice (gesturi, mimică, mișcare, exemple, situație și context). Drept urmare, profesorul trebuie să se angajeze și fizic foarte mult, gesticulând exagerat, explicând mai degrabă „cu mâinile și picioarele” (*cf.* Goes 2005: 39). Principiul intuitiv este extins și asupra gramaticii (predată inductiv, pe bază de exemple, fără a da mai întâi regula, așa cum se proceda înainte și fără a se exagera cu metalimbajul), a textelor (înțelese, într-o primă fază, global, fără a se trece prin înțelegerea anterioară a fiecărui enunț sau a fiecărui paragraf) și a literaturii (predată direct prin texte, fără a se face anterior descrierea genurilor și a teoriilor despre curentele și mișcările literare etc.; *cf.* Cuq 2003:

73) În esență, recunoaștem aici metafora *băii de limbă* sau, adaptând modelul la realitatea românească, a unei „scalde în ciorba românească”.

Deși, la o primă vedere, metoda directă pare a fi idealul oricărui cursant (mai ales a celui care se simte amenințat de avalanșa de reguli gramaticale), în forma ei inițială și, deci, pură, metoda a avut detractorii ei. Astfel, unii au catalogat „naturaletă” metodei ca fiind expresia absenței oricărei metode (Girard 1884, *apud* Puren 1994: 32). Alții au amendat faptul că, la grupele de începători sau la cele fără o pregătire filologică, avem relativ puține mijloace de a explica anumite fenomene lingvistice, astfel încât să ne facem înțeleși. Având în vedere că studenții învață L2 „în liniște” (în capul lor) – traducând, probabil, tot în liniște, în L1, fără ca noi să ne dăm seama –, niciodată „nu putem fi complet siguri dacă au înțeles bine” un anumit lucru (Besse 1995: 34). Bunăoară, dacă profesorul își atinge urechea, studenții ar putea înțelege că el se referă fie la substantivul *ureche*, fie la verbul *a asculta* sau că transmite un mesaj de genul: *Vorbiți mai tare, vă rog! Nu vă aud*. Într-o asemenea situație, singurul semn al înțelegerii corecte rămâne vehicularea corespunzătoare a noilor structuri, și nu aprobarea sau dezaprobarea. De asemenea, nu întotdeauna ne este la îndemână să explicăm lexicul nou apelând la alte strategii decât la traducere. Dacă, de pildă, în cazul unui cuvânt precum *concediu*, putem să apelăm la o perifrază de genul: „perioadă mai lungă de timp (2-3 săptămâni), când o persoană nu merge la serviciu/lucru, pentru că se odihnește”, bazându-ne pe un lexic deja cunoscut, alte noțiuni, mai abstracte, nu se lasă ușor de prins într-o definiție de acest tip. Dacă avem vreo îndoială legată de acest aspect, ne putem gândi cum am defini cuvântul *idee*. De multe ori, din păcate, nu avem nicio idee despre cum am putea face asta. Un alt neajuns este și faptul că, în ciuda naturaletii revendicate, dialogurile au, și aici, un caracter destul de artificial, în sensul că, uneori, „descriem realități pe care nu obișnuim să le descriem în viața reală”, ele constituind un „dat”, o evidență care nu necesită o descriere propriu-zisă (Besse 1995: 33).

În ciuda neajunsurilor semnalate, trăinicia și soliditatea acestei metode sunt asigurate de reutilizarea continuă a cuvintelor deja achiziționate, dar și a structurilor gramaticale, care se fixează mai rapid, putând fi, astfel,

exploatate și pentru predarea noilor structuri. Prin această tehnică, achiziția LT se face asemenea unui „bulgăre de zăpadă”, strat cu strat, această metaforă sugerând – spre deosebire de cea a construcției unui zid, bunăoară – modul în care fiecare înveliș vechi se impregnează cu unul nou, modificându-se permanent sub influența acestuia. În plus, un alt beneficiu ar fi acela că studentul e foarte activ din punct de vedere intelectual și fizic, antrenându-se în procese: imitative, repetând intensiv și mecanic; intuitive, „ghicind” sensuri; interogative, fiind mereu conectat pentru a da răspunsuri rapide. Odată cu aceste idei, putem vorbi, în sfârșit, despre o viziune *globală și interactivă* asupra predării limbilor (Besse 1995: 34).

În predarea RLS, metoda directă a fost și este încă privilegiată, având în vedere lipsa unei limbi comune cu generațiile de studenți străini proveniți din cele mai îndepărtate colțuri ale lumii. Deși a dat rezultate foarte bune la clasă de-a lungul unor decenii întregi, trebuie însă precizat că ea nu a fost aplicată niciodată în această formă pură, ci, mai degrabă, într-o formulă mixtă, fiind combinată, în special, cu metodele structurale despre care urmează să vorbim.

2.3. *Metodele structuro-globale-audio-vizuale (SGAV)*

Pe la jumătatea secolului al XX-lea, apare un nou sistem de concepere a celor mai bune modalități de predare-învățare a limbilor, ca răspuns european⁴ (francez, belgian și iugoslav) la metodologia audio-orală elaborată în spațiul nord-american⁵. De fapt, sistemul era nou mai degrabă în proceduri decât în concepte, fiindcă miza pe modelele lingvisticii structurale și ale psihologiei behavioriste, în special pe studiile lui B.H. Skinner (Besse 1995: 34). Noua metodă își propunea formarea unor automatisme de exprimare în LT, prin exploatarea clișeelelor și a stereotipurilor lingvistice.

⁴ Această propunere metodologică de predare-învățare a limbilor a fost creată începând din 1960 de către P. Guberina de la Universitatea din Zagreb și P. Rivenc de la ENS din Saint-Cloud, apoi a fost dezvoltată împreună cu mai multe echipe universitare din Belgia, Croația, Spania, Liban și Franța, în cadrul unei asociații internaționale (Cuq 2003: 220).

⁵ Inițial, a purtat numele de *aural-oral method*, care, fiind greu de pronunțat, s-a transformat în *audio-lingual method* (Goes 2005 : 40).

Metodologia corespondentă concepută pentru armata americană (*the army method*) fusese dezvoltată în timpul celui de-Al Doilea Război Mondial și nu se limita la a-l ajuta pe cursant să citească și să înțeleagă un text în LS, ci se ambiționa să lucreze pe toate cele patru activități comunicative, dar, mai ales, pe cele orale. Programul special gândit pentru soldații americani a inclus lecții centrate pe limba standard, mai exact pe microdialoguri care trebuiau memorate perfect, fără a se insista pe înțelegerea modului de funcționare gramaticală a enunțurilor (o mică descriere gramaticală era predată, totuși, ulterior, de către un expert lingvist). După aceea, recrutul era obligat să reutilizeze aceste structuri, rezultatele fiind excelente, ținând cont că se lucra cincisprezece ore pe săptămână, timp de nouă luni, cu doar șase cursanți în grupă (ceea ce ar însemna, după calculele de azi, un total de 560 de ore necesar pentru atingerea nivelului B1+ în limba română). Entuziasmul specialiștilor pentru metoda utilizată în armată s-a datorat și faptului că aceasta a demonstrat că o limbă se poate învăța într-un timp relativ scurt, fără a fi nevoie de capacități intelectuale deosebite (Besse 1995: 36). Totuși, se crede că succesul a depins nu atât de calitatea metodelor utilizate, cât de gradul ridicat de motivare al soldaților, convinși că de rezultatele lor va depinde câștigarea mai rapidă a luptei împotriva nazismului (*cf.* Goes 2005: 41).

Spre deosebire de spațiul american, metodele audio-orale europene au exclus acele descrieri gramaticale minimale, cerându-le cursanților să opereze diferite substituții și transformări, ghidați de niște exemple pregătitoare, care ilustrau structurile de bază nou achiziționate (Besse 1995: 37). Acestea nu erau altceva decât celebrele *pattern drills*, cunoscute în didactică drept *exerciții structurale* (prezente, de pildă, în număr mare în manualul coordonat de către Grigore Brâncuș (1978) și utilizate cu mult entuziasm până astăzi în RLS. Chiar dacă, la momentul respectiv, exercițiile structurale nu reprezentau o noutate absolută, ele funcționând încă din secolul al XVI-lea sub forma unor tabele bine structurate, lingvistica structuralistă a influențat decisiv concepția asupra limbii⁶, în general, și a

⁶ Limba era văzută ca „un ansamblu de cadre sintactice, achiziționate ca un ansamblu de obișnuințe, adică de automatisme lingvistice, care determină utilizarea unor forme corecte în mod spontan, fără niciun fel de reflecție prealabilă” (Germain 2001: 141).

modului de predare a limbilor, în special, încurajând amenajarea celebrelor laboratoare de limbi.

Având în vedere că structuralismul lingvistic nu pune accentul pe semantică, ci, mai degrabă, pe o percepție globală a formei lingvistice (celebrul *gestaltisme*, adică „integrarea sau reorganizarea de către creier, într-un singur tot, a diferitelor elemente percepute prin sens și filtrate prin creier” (Goes 2005: 46), și în DL s-a acordat interes mai degrabă formei lingvistice decât sensului propriu-zis. Astfel, metodologia SGAV a privilegiat competența lingvistică în raport cu activitățile comunicative, acordând un rol important introducerii graduale a structurilor și a lexicului. În același timp însă, a valorizat limba vorbită și situația de comunicare (utilizând diapozitive și dialoguri simple, înregistrate pe bandă magnetică), dar și receptarea, în raport cu producerea. Astfel, proiectul *structuro-global* a fost interpretat ca o încercare a individului de „a se structura pe sine însuși în jocul vorbirii într-o situație dialogată”, bazată pe mijloace verbale, dar, mai ales, nonverbale: „ritm, intonație, intensitate, tensiune; gesturi, mimică, poziții și dispoziții spațiale ale corpului celor care vorbesc; situare spațio-temporală și context social; aspecte interacționale de ordin psihologic și, mai ales, afectiv (imaginea de sine, imaginea celuilalt)” (Besse 1995: 43). În același timp, calificativul *global* arăta că învățarea unei limbi presupune coexistența simultană și interacțională a tuturor acestor factori verbali și nonverbali, individuali și sociali, biofiziologici și fizici. Cursantul se afla însă aici într-o poziție incomodă, subordonându-se directivelor profesorului. Totuși, el era destul de activ, trebuind să asculte, să repete, să înțeleagă, să memoreze și chiar să vorbească „liber”, raportul *stimul-răspuns-consolidare* fiind complexul triadic definitoriu pentru această metodologie care propunea un scenariu în care repetiția avea un rol fundamental în memorarea formelor corecte: ascultarea activă a unui microdialog, având drept corespondent un diapozitiv; repetarea și reproducerea diapozitivului; înțelegerea, explicarea și repetarea dialogului, fără ajutorul magnetofonului; exploatarea și reutilizarea lui prin producerea de noi enunțuri (activități, evident, mult mai puțin controlate) (Goes 2005: 47).

Mizând pe formarea automatismelor, metodele SGAV au înțeles necesitatea de a ordona structurile unei limbi în funcție de gradul de urgență, de productivitate, dar și de dificultate, exploatând, pe scară largă, stereotipiile lingvistice. Chiar dacă dialogurile exploatate nu aveau prea multă naturalețe, fiind simplificate și având un ritm încetinit, ce afecta înțelegerea ulterioară a vorbitorilor nativi, ele au meritul de a fi abordat predarea limbilor „situațional, audio-vizual, comunicativ și integrat”, mai întâi, la nivel oral, apoi, și scris, incluzând „strategii verbotonale de muncă fonetică, o integrare progresivă a celor mai uzuale mijloace de exprimare lexicală, gramaticală și prozodică” (Cuq 2003: 221), asociate cu luarea în considerare a comportamentelor interculturale. Totuși, marele neajuns al dialogurilor mecanice, realizate după model, este acela că, deși conduc la formarea unor automatisme și la fixarea corectă a unor structuri gramaticale, ele asigură doar un progres lent în achiziție și o dependență nepermis de lungă a vorbitorului de niște modele impuse și memorate, care îi îngădesc excesiv creativitatea lingvistică.

Însă, printre meritele de necontestat, rămân cele două proceduri inovatoare: pe de o parte, *parafraza*, ca tehnică aplicată încă din faza de prezentare, care invită studentul să-și imagineze cât mai multe posibilități ale schimbului verbal, pe marginea imaginii-suport a dialogului, pe de altă parte, *discursul raportat*, care le permite să se distanțeze de dialogul inițial, incitându-i să povestească imaginile lecției și să raporteze dialogul unei terțe persoane (Cuq, Gruca 2017: 272).

3. Metodologia modernă. Primul val comunicativ

În fața excesului de formalism și a gradării mult prea riguroase a conținuturilor impuse de viziunea structuralistă, a început să fie încurajată învățarea limbii vii, naturale, așa cum apare ea în documentele autentice. Așa apar primele idei ale metodologiei comunicative, grefate pe fondul unor teorii convergente din perioada 1960-1970, apărute în domenii precum lingvistică, economie, filozofie și politică, ca urmare a diversificării nevoilor lingvistice dintr-o Europă lărgită (Piața comună, Consiliul Europei etc.). În

acea perioadă, Chomsky făcea diferența dintre *competență* și *performanță*, definind competența drept capacitatea înnăscută pe care o are un locutor-auditor de a produce și de a înțelege un număr infinit de enunțuri noi, pe care nu le-a mai produs/auzit niciodată (1965: 57-58). În filosofie, se purtau discuții despre *limbaj ca instrument de comunicare* (de pildă, Austin ori Searle), pe fondul internaționalizării accentuate a schimburilor economice. Aspectul semantic al limbajului și nevoia de utilizare *eficientă* a limbii (ceea ce s-a numit apoi *intenție de comunicare*, *funcție comunicativă* sau *act de vorbire* (a da un ordin, a cere o informație) trec, astfel, în prim-plan. În spatele acestor idei regăsim o nouă filosofie despre om, interesată de nevoile lui, care îi valoriza experiențele și îl stimula să se implice în viața grupului, depășind, astfel, aspectul strict utilitar (cf. Goes 2005: 50).

Șansa de a reuni toate aceste orientări într-o decizie coerentă apare în 1972, când Consiliul Europei a însărcinat un grup de experți să conceapă un program unitar de cursuri de limbă pentru adulți. Această hotărâre a fost esențială pentru evoluția ulterioară a DL, deoarece a condus la elaborarea descrierii *Nivelului Prag* (B1) pentru limbile engleză (*Threshold level English*, 1974) și franceză (*Niveau Seuil*, 1975). De fapt, abia din acest moment a fost lansată expresia propriu-zisă de *abordare comunicativă*, ca și viziunea despre o predare *noțional-funcțională* a limbilor, care, la noi, avea să intre cu o întârziere de aproape trei decenii (Moldovan *et alii* 2002).

Deși plină de prospețime, noua perspectivă nu a fost lipsită de exagerări (ne referim, în special, la experții din cadrul Școlii de la Lancaster). Respingând orice fel de dozare a conținuturilor lingvistice, proscriind de-a dreptul gramatica explicită (ba chiar imaginându-și că s-ar putea renunța, cu totul, la gramatică), exercițiile structurale, precum și corectarea erorilor (Lehmann 2000: 164), primul val comunicativ a ajuns să refuze orice conținut prestabilit. Acest gest a avut drept consecință fie cvasidispariția programelor școlare, fie propunerea unui *syllabus procedural*, bazat exclusiv pe sarcini repartizate în timp (unitățile din manuale fiind structurate nu în funcție de „categoriile lingvistice”, ci de niște ansambluri organizate de sarcini comunicative, care solicită utilizarea LT). Stabilirea unei progresii strict „comunicative” nu era însă o misiune ușoară, fiindcă este aproape imposibil

să ordonăm logic situațiile de comunicare și să prevedem pe cine anume va întâlni mai întâi cursantul în viața reală: brutarul, măcelarul sau coșarul? (Plas, Lavanant 2010: 9). Sau, adaptând lucrurile la vremurile noastre, nu știm la ce servicii de urgență va trebui să apeleze studentul mai întâi: la pompieri, poliție sau ambulanță.

Eliminarea progresiei conținuturilor aduce cu sine o serie de complicații, deoarece, dacă am vrea să organizăm predarea exclusiv după funcțiile comunicative, ne-ar trebui un număr potențial infinit de cataloage, conținând un număr imens de formule conversaționale, pe care să i le furnizăm studentului spre memorare și vehiculare zilnică. Într-un asemenea caz pur ipotetic, performanța cursantului ar depinde de viteza cu care ar fi capabil să-și acceseze catalogul de formule memorate, și nu de acea capacitate globală de a se exprima în situații aleatorii, despre care vorbea Chomsky. Or, cognitiștii ne-au avertizat că nu putem memora nenumărate formule într-o limbă dacă reprezentările fonologice, vocabularul de bază și stăpânirea morfosintactică sunt insuficiente, fiindcă nu se poate automatiza accesul la rețelele cognitive formale. Mai exact, fără a se achiziționa o cantitate – și o calitate – minimală de cunoștințe, „rețeaua mnezică (lingvistică) creată nu poate fi performantă”, iar cursantul nu se poate servi de limbă în situații de comunicare reală (Hilton 2009: 18).

Evident că lipsa de preocupare pentru gradarea conținuturilor lingvistice a condus și la încurajarea utilizării documentelor audio-video *autentice* (ne amintim că, la începutul anilor '80, metodelor audio-vizuale li se reproșa lipsa de autenticitate), pentru a prezenta o L2 cât mai apropiată de limba naturală a nativilor. Astfel, la început erau folosite eșantioane care nu au fost concepute în scop didactic, inclusiv la nivel elementar, abia mai târziu, în variantele „renovate” ale abordării comunicative, acceptându-se ideea de a adapta textele de așa manieră, încât să dea impresia că sunt autentice (acestea nu urmau foarte riguros o progresie lexico-gramaticală, conținând și elemente ceva mai complicate, încă de la începutul procesului de învățare, pentru a conferi un plus de autenticitate inputului). În acest mod, s-a realizat o mai bună adaptare a inputului la contextul de comunicare decât reușiseră să o facă dialogurile din epoca audio-linguală.

Însă curentul comunicativ nu trebuie confundat cu etapa lui de început, fiindcă el a cunoscut ulterior numeroase reajustări. Astfel, deși mulți practicieni își revendicau după anii '80 apartenența la această orientare, ea acoperă, în realitate, un câmp extrem de vast, făcând trimitere la „practici și demersuri de predare foarte diverse și eterogene” (Cuq, Gruca 2017: 278). Cele mai semnificative schimbări au apărut după anii '90, subliniind faptul că o comunicare eficientă implică o dublă adaptare a formelor lingvistice: atât la *situația de comunicare* – unde includem aspecte precum statutul interlocutorului, vârsta și poziția socială a acestuia, locul fizic în care se desfășoară actul comunicativ etc. –, cât și la *intenția (funcția) de comunicare* (de pildă: *a cere permisiunea, a da ordine, a cere identificarea unui obiect* etc.). Schimbarea de perspectivă s-a bazat pe concepția lui Hymes, conform căreia simpla cunoaștere a regulilor gramaticale și a vocabularului, deși constituie o condiție necesară, nu garantează comunicarea eficientă într-o limbă străină (Hymes 1972: 278). Astfel, *competența comunicativă generală* nu a mai putut fi redusă la *competența lingvistică propriu-zisă*, adăugându-i-se două componente fundamentale: *competența sociolingvistică* și cea *pragmatică*. În plus, marile domenii stabilite de către specialiștii de la Consiliul Europei pentru schimburile lingvistice (*personal, public, profesional, educațional*) arată ce rol important va fi acordat în continuare situației de comunicare (CECRL 2003: 19).

În comparație cu metodele tradiționale, s-a răsturnat și raportul tradițional dintre formă și sens. Fiind văzut ca produsul unei interacțiuni sociale, adică, mai degrabă, ca o *negociere* între doi interlocutori, decât ca un simplu produs pe care locutorul își propune să-l transmită, sensul devine mai important decât forma. Mai mult, învățarea însăși este concepută ca un proces creator, supus mai degrabă unor mecanisme interne, decât unor influențe externe. Rolul imitației și al reproducerii este relativizat, noua viziune asupra actului de comunicare încurajând creativitatea lingvistică.

Cândirea însăși este reabilitată, recunoscându-i-se rolul important în descoperirea regulilor după care se formează noile enunțuri. Astfel, principiile behavioriste vor fi înlocuite cu cele ale psihologiei cognitive (Cuq, Gruca 2017: 276), care subliniază importanța *mentalului* în achiziția

lingvistică. De aici până la apariția ideii de participare a individului la propriul proces de învățare nu a fost decât un pas, iar ideea centrării pe elev și pe nevoile lui a venit ca o continuare firească. În noul context de gândire, elevul nu mai poate fi imaginat drept o ființă pasivă, care primește de la profesori niște stimuli exteriori, ca în psihologia comportamentalistă, ci ca o ființă activă, capabilă să interpreteze și să internalizeze informația, plecând de la *input* și ajungând la *output*.

Așadar, apariția *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL 2001/2003), care a stabilit cu claritate *componentele competenței comunicative generale (lingvistică, sociolingvistică și pragmatică)* a fost pregătită de-a lungul unui proces îndelungat de reajustare în interiorul abordărilor comunicative, conform diverselor situații particulare de la clasă. În plus, documentul european aduce cu sine, în mod explicit, și *perspectiva acțională* asupra predării limbilor, care asigură un loc de cinste sarcinilor didactice pe care studentul le are de îndeplinit la clasă și care trebuiau să fie cât mai asemănătoare posibil cu cele din viața reală. CECRL are însă meritul de a nu fi prescris sau promovat o singură metodă, căci el prezintă diferite variante posibile, profesorii putându-le alege pe cele mai potrivite sau având libertatea de a opera diferite combinații și reconfigurări ale acestora. De aceea se consideră că, în ansamblul lor, metodele post-CECRL au instaurat „un echilibru între diferitele tipuri de activități, de microsarcini și sarcini”, tinzând „să reducă ruptura dintre învățare și «realitate»” (Cuq, Gruca 2017: 281). Într-adevăr, perspectiva acțională nu trebuie privită ca o ruptură față de abordările comunicative anterioare, ci ca o prelungire firească a marilor linii de forță ale acestora, devenite mai complexe, mai complete și mai actuale. De altfel, fiecare sistem metodologic nou apărut ar trebui înțeles ca fiind înscris, într-o anumită măsură, în cel care l-a precedat, pentru simplul fapt că a apărut ca o reacție la acesta. Acest lucru ne îndeamnă ca, pe lângă discontinuități, să sesizăm și asemănările, respectiv acele „vecinătăți” care pot explica nașterea de noi sisteme într-un „vast continuum interactiv” (Cuq, Gruca 2017: 283), pentru a nu crea decupaje artificiale și nerealiste.

Această continuă remodelare și reajustare a principiilor inițiale a creat însă impresia unei „metodologii de compromis”. Mai ales reînțoararea la o

predare gradată și sistematică a gramaticii și a lexicului a fost considerată chiar o veritabilă trădare a doctrinei. Cu toate acestea, recomandarea de a așeza gramatica și lexicul în slujba unui scop comunicativ și de a corela urgența de a putea comunica într-o anumită situație cu dificultatea lingvistică pe care o presupunea respectivul act comunicativ a demonstrat că se contura deja un alt tip de metodologie mult mai deschisă și mai flexibilă.

4. Sindromul „profesorului neliniștit”

În câmpul RLS, unde s-a utilizat, cu precădere, metoda structurală, mai ales în primele decenii, când lingvistica aplicată își crease și la noi o școală⁷, nu s-au teoretizat riguros mai multe ansambluri metodologice. Dimpotrivă, atunci când s-a simțit necesitatea unei renovări, s-au preluat metode sau, mai degrabă, modele de activități din manualele de limbi străine, dar și din didactica limbii române ca limbă maternă, fără a se înțelege întotdeauna logica acestora. Sub presiunea contextului, respectiv a necesității de a preda limba română unor studenți cu care nu se putea comunica decât prin LT, specialiștii români au fost obligați să inventeze un sistem metodologic adecvat, pliat pe profilul grupei și pe contextul de predare, punându-și în joc întreaga imaginație. Unii cercetători au semnalat aceeași tendință de a amesteca metodele și în alte medii academice, punând ezitățile pe seama unor „confuzii majore” din punct de vedere metodologic (Ellis 2003: 10), în vreme ce alții au vorbit, în termeni ceva mai duri, despre un adevărat „cerc vicios”, determinat de necunoașterea specificului metodelor adoptate (Kumaravadivelu 2003: 162).

După cum reiese din folclorul relesiștilor, și ei par să fie destul de nesiguri din punct de vedere teoretic cu privire la propriile opțiuni metodologice, dictate, mai degrabă, de realitatea cu care se confruntă la clasă

⁷ Ne referim aici la Cercul de lingvistică aplicată creat la Universitatea din București, în anii '60, în jurul Tatiane Slama-Cazacu, care a avut o influență decisivă în crearea unei formule metodologice de predare a RLS, în baza căreia au fost elaborate „manualele ministerului”, utilizate pe scară largă în universitățile românești unde funcționa programul de An pregătitor.

decât de teoriile investigate. Reproducem aici câteva dintre dilemele, mai vechi și mai noi, ale profesorilor de RLS, exprimate sub forma unor întrebări care ne-au fost adresate de-a lungul anilor de către colegii de la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească sau de către participanții la cursurile de formare: *Oare e caraghios/deplasat/demodat să fac și exerciții simple de repetiție pentru fixarea pluralului?; Știu că structuralismul e blamat, dar eu nu pot renunța la exercițiile structurale de tipul celor din „Manualul Brâncuș”; și nici la „jucarea” unor microdialoguri dirijate; Oare am voie să mai și traduc din când în când câte un cuvânt, mai ales dacă nu mai găsesc nicio cale de a-l explica prin mimică, gestică sau utilizând cuvinte cunoscute? Îmi pare rău, doamna profesoară, dar eu nu pot să respect întru totul progresia lingvistică și microlimba... mărturisesc că eu le mai pun câte un film, o reclamă de pe net, să vadă cum sună româna adevărată... (n.n., observație cu referire la nivelurile A1-A2); Eu recunosc: mă axează mai mult pe gramatică, căci doar așa simt că pot controla totul... Și lor le place, se simt bine, în siguranță... . Bineînțeles că nu putem încheia seria acestor enunțuri fără a aminti și deja celebra formulă, avizată, a unui specialist din noua generație, *Există viață și dincolo de competențele lingvistice*, prezentă chiar în titlul unui studiu (Vasiu 2020).*

Mărturisim că noi nu considerăm deloc îngrijorătoare asemenea dileme. Fără a le privi drept semnul unor confuzii metodologice, le socotim un indiciu al sănătății de gândire a noii generații de specialiști. Preferăm pe cineva care manifestă măcar unul dintre cele două tipuri de simptome ale sindromului „profesorului neliniștit” (Besse 1995: 103). În simptomele slabe, de tip A, se încadrează: dependența totală de un manual; căutarea permanentă a unor modele de lucru, aplicate empiric, fără a ne preocupa, neapărat, de înțelegerea rațiunilor științifice care justifică propunerile metodologice identificate; judecarea metodelor exclusiv prin prisma rezultatelor obținute; încercarea unui sentiment de siguranță doar atunci când ne lăsăm ghidați de o recomandare externă; apariția, din când în când, a unor stări de neliniște moderate, care se atenuează atunci când cineva ne validează alegerile. Pe lângă acestea, pot apărea și o serie de simptome mai puternice, de tip B, care constau în: manifestarea unei înclinații naturale spre eclectism; utilizarea subversivă a oricărui manual, manifestată prin refuzul

de a utiliza exclusiv metoda/exercițiile/textele propuse aici. Un asemenea profesor nu „adoptă” manualul, ci îl adaptează, îl transgresează, fiind în permanență nemulțumit de limitările impuse de acesta (motiv pentru care va realiza fișe de lucru suplimentare personalizate, utilizând chiar numele studenților din grupă, pentru a-i motiva la maximum⁸); propunerea unor activități suplimentare de tipul jocurilor, al interviurilor etc. trădează, de asemenea, un profesor creativ, neobosit și veșnic implicat; adoptarea unor demersuri care nu sunt prevăzute nici în metoda de lucru utilizată, nici în manuale, deoarece profesorul este mânat de imboldul nobil de a se adapta situației de învățare și intereselor studenților. În epoca internetului, acest tip de profesor își poate construi, așadar, cu ușurință, un sistem propriu de predare (și nu „o metodă”), împrumutând și combinând elemente din diferite metode sau manuale, deoarece este dornic să înțeleagă nu numai cum, ci și „de ce” face o anumită activitate. Acest profesor neliniștit – și eclectic, am adăuga noi, în convergență cu titlul acestui studiu – își dorește să fie neapărat iubit de către studenți, uneori chiar în dauna metodologiei folosite. De aceea există pericolul ca, uneori, să neglijeze anumite activități mai puțin iubite (riscul crește când la aceeași grupă lucrează profesori în tandem), dar avantajele unui asemenea demers depășesc, în general, limitările.

Cert este că în DL nu putem vorbi despre rețete metodologice absolute. Pentru moment, ne îndoiim și noi că un sistem metodologic cu totul nou ar putea apărea prea curând în predarea-învățarea limbilor. Totuși, indiferent de contextul de predare, unele principii fundamentale, cum ar fi, de pildă, frecvența, urgența, utilitatea și actualitatea noțiunilor predate, promovate în majoritatea abordărilor, rămân criterii valide până astăzi. Sistematizarea conținuturilor este și ea vitală, deoarece limba nu trebuie să apară ca un amalgam de formulări legate de anumite situații. Într-o asemenea situație, s-ar ajunge la o viziune atomizată asupra faptelor de limbă, împiedicând

⁸ Am completat tabloul schematic oferit de către Henri Besse cu această trăsătură, inspirați de profilul unor profesori de la departamentul nostru, care se încadrează perfect în acest tipar, depășindu-l prin realizarea unor fișe personalizate, în funcție de profilul/preferințele studenților din grupele lor.

cercetarea regularităților și găsirea logicii sistemului lingvistic, în ansamblul lui. Pentru a completa acest tablou, invocăm și încurajarea reflexivității procesului de învățare, deoarece numai parcurgerea drumului de la regulă la exemple și de la exemple, înapoi la regulă, de sute de ori, poate asigura o achiziție reflexivă și nuanțată a limbii.

5. Eclectismul – derută sau libertate metodologică?

În concluzie, putem afirma că astăzi, în DL este promovată o formă de eclectism metodologic, pe care unii îl asociază cu o anumită indecizie, cu lipsa unei traiectorii ferme ori chiar cu lipsa oricărei metode. Într-adevăr, un metodolog riguros (i.e. rigid) ar putea critica un eclectism excesiv, asimilându-l, mai degrabă, unui bricolaj decât unei construcții fundamentate pe o analiză metodologică originală. Cu toate acestea, noi nu ar trebui să ne simțim pierduți în acest eclectism metodologic, ci să ne bucurăm de marile deschideri și de marea flexibilitate pe care ni le oferă. Ne amintim, de altfel, că, în sens filosofic, eclectismul era, la origini, lipsit de conotații negative, căci el presupunea alegerea celor mai bune elemente din diferite sisteme, cu condiția ca acestea să fie „reconciliabile”, fără a urmări neapărat crearea unui sistem (filosofic) cu totul nou⁹ (Cuq 2003: 78).

Așadar, pentru a nu ne simți dezorientați în acest amalgam de metode, singura șansă este să delimităm metodologiile de bază pe care s-a grefat noul eșafodaj, care circulă, asemenea unui fluid revitalizator, prin întreaga construcție, susținând-o. De asemenea, este obligatoriu să asigurăm coerența tehnicilor împrumutate de ici, de colo, astfel încât alegerea eclectică a practicilor la clasă să fie, cu orice preț, un gest rațional, și nu rezultatul unui proces dictat de modă sau de hazard. O posibilă metaforă a eclectismului metodologic ar fi, în opinia noastră, cea a *caleidoscopului*, deoarece, în ciuda diversității pieselor componente adunate în tubul magic, provenite din materiale de culori și orientări diferite, acestea nu se așază niciodată la

⁹ Din acest punct de vedere, eclectismul se diferențiază de sincretism, care acceptă fuziunea doctrinelor, fără a manifesta însă o preocupare specială pentru coerență.

întâmplare. Din contră, figura finală rezultată prin manipularea cilindrului este întotdeauna coerentă, în cazul nostru armonia datorându-se atât elementelor care delimitează riguros spațiul unde se reconfigurează piesele multicolore, cât și privirii avizate a profesorului.

Dacă ne ghidăm după principiul comunicativ (funcțional-noțional și acțional) dominant al ultimelor două decenii, care susține multiplicarea, diversificarea, diferențierea și adaptarea modurilor de predare-învățare la realitatea clasei, cu siguranță va trebui să ne situăm cu opțiunile noastre metodologice undeva la „întretăierea metodelor”, așa cum ne sugera Puren în chiar titlul lucrării sale din 1994. În această zonă de răspântie a eclecticismului metodologic, riscul de a face greșeli majore este mai mic, fiindcă alegerile noastre sunt de ordin practic, terenul fiind singurul care le poate pune la încercare, validându-le sau invalidându-le. De fapt, eclecticismul însuși este rezultatul firesc al probării pe teren a diverselor teorii. Numai așa se pot decupa din ele, în mod conștient, elementele convenabile, renunțându-se la orice balast. În urma acestui demers de validare, rezultă un tip de *eclectism argumentat* (Puren 1994: 99), în care justificarea obținută prin proba terenului menține principiul coerenței minimale permanent deschis. Însă profesorul își poate revendica autonomia, construindu-și o metodologie proprie și adaptându-și predarea la situația particulară de la clasă numai dacă este informat și, bineînțeles, „format”. Așadar, miza actuală în DL nu este să-i dăm eclecticismului „permisiunea” de a intra pe scenă, fiindcă un profesor sau un autor de manuale nu are nevoie, în definitiv, de o autorizație specială pentru a-l folosi. Scopul este să reflectăm asupra lui, pentru a ne forma „o concepție metodologică de ansamblu” asupra procesului de predare-învățare a unei limbi (Puren 1994: 99), fără a căuta să identificăm un singur tip de coerență, globală și universală, ci, mai degrabă, un ansamblu de microcoerențe slabe, multiple, locale și provizorii, care să îi permită profesorului să gestioneze complexitatea propriilor metode și stiluri de învățare ale studenților, fără a le impune, într-un tot, propriile metode de predare.

Cu alte cuvinte, pentru a răspunde dilemelor de mai sus, putem spune că, dacă situația la clasă o cere, suntem liberi: să utilizăm din când în când și

puțină gramatică explicită, după cum ne recomandă metoda gramatică-traducere, privilegiind, totuși, gramatica implicită și inductivă, promovată de abordările comunicative; să folosim exerciții de repetiție simplă, utilizate pe larg în metoda directă și în metodele audio-linguale, dar și exercițiile structurale, folosite în SGAV; să prezentăm și documente autentice, încă de la nivelurile elementare, fără a renunța însă la respectarea unei progresii sau la elaborarea unor inputuri adecvate nivelului de limbă al cursanților, căci metodele SGAV și practica predării au evidențiat rolul important al gradării conținuturilor lingvistice; să mizăm și pe memorarea unor formule conversaționale (în stilul metodelor directă, audio-linguală ori structural-globală-audio-vizuală), mai ales la nivel elementar, dar să nu uităm că scopul ultim îl constituie cucerirea autonomiei lingvistice a cursantului. Dincolo de toate acestea, nu avem voie să uităm că predarea conținuturilor lingvistice trebuie subordonată, întotdeauna, unui scop comunicativ, astfel încât aceasta să nu devină limitativă și inefficientă. După cum s-a putut înțelege din cele spuse aici, metodologia nu poate fi tratată ca o modă. Ea are o istorie care merită exploatată și valorificată, iar această refacere a evoluției sistemelor metodologice și-a propus să demonstreze, printre altele, cât de multe putem învăța printr-un simplu gest de aducere aminte.

Bibliografie

1. Besse 1989: Henri Besse, *De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues*, în „Langue française”, nr. 82, 1989, vol. *Vers une didactique du français?*, pp. 28-43.
2. Besse 1995: Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Éditions Didier: Crédif, 1995.
3. Brâncuș et alii 1978: Grigore Brâncuș (coord.), Adriana, Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini*, I, București, Tipografia Universității din București, 1978.
4. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, trad. coord. de Gheorghe Moldovan, Strasbourg, Diviziunea Politici lingvistice, Chișinău, 2003.
5. Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1965.

6. Companion Volume 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018, disponibil pe: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>.
7. Crăciun et alii 1979: Viorica Crăciun, Maria Cuceu, Monica Niciu, Stela Zdrengea, *Texte și exerciții pentru studenții străini. Științe sociale*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1979.
8. Cuq 2003: Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, Paris, Éditions Clé International, 2003.
9. Cuq, Gruca 2017: Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4^{ème} édition, Paris, Presses Universitaires de Grenoble, 2017.
10. Ellis 2003: Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
11. Germain 2001: Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Éditions Clé International, 2001.
12. Goes 2005: Jan Goes, *Une initiation à la didactique du FLE*, Craiova, Editura Sitech, 2005.
13. Goia, Drăgătoiu 1995: Vistian Goia, Ion Drăgătoiu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.
14. Hilton 2009: Heather Hilton, *Théories d'apprentissage et didactique des langues*, în „La Clé des Langues” [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO, disponibil pe: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-dapprentissage-et-didactique-des-langues>, consultat în 2.09.2019.
15. Hymes 1972: Dell H. Hymes, *On Communicative Competence*, în J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin (Part 2), pp. 269-293.
16. Iliescu (coord.) 1981: Maria Iliescu (coord.), Valeria Neagu, Carmen Nedelcu, Gabriela Scurtu, *Vocabularul minimal al limbii române pentru studenți străini*, București, EDP, 1981.
17. Jacobs, Farrell 2003: George M. Jacobs, Thomas S.C. Farrell, *Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm*, în „RELJ Journal”, 34 (1), 2003, pp. 5-30.
18. Kumaravadivelu 2001: B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods: Macro strategies for Language Teaching*, New Haven and London, Yale University Press, 2001.
19. Lehmann 2000: Denis Lehmann, *Pour ne pas finir avec la notion de progression*, în Daniel Coste, Daniel Véronique (éds.), *La notion de progression*, Saint-Cloud, ENS Éditions, pp. 155-179.

20. Martinez 2017: Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, Huitième édition, 2017.
21. Moldovan et alii 2002: Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul European, 2002.
22. Pamfil 2000: Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.
23. Plas, Lavanant 2010: Mathieu Plas, David Lavanant, *De l'intérêt de baser une progression sur l'acquisition d'un système linguistique: l'exemple d'un public de niveau A2*, în Olga Gălățanu et alii (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Peter Lang, Bruxelles, Éditions Scientifiques Internationales, 2010, pp. 7-86.
24. Platon et alii 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină. A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
25. Poantă et alii 1979: Irina Poantă, Alina Stanciu, Lucia Uricaru, *Texte suplimentare pentru însușirea limbii române. Anul pregătitor – nivelul II*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, Uz intern, 1979.
26. Prabhu 1990: N.S. Prabhu, *There Is No Best Method – Why?*, în „TESOL Quarterly”, 1990, vol. 24, nr. 2, pp. 161-176.
27. Puren 1988: Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988.
28. Puren 1994: Christian Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Collection „Essais”, CRÉDIF, Paris, Éditions Didier, 1994.
29. Puren 1996: Christian Puren, *Approche communicative et éclectisme: constat et perspectives*, în B.I.L. (Bulletin du Centre de formation des professeurs – CEP – de Villaverde), Madrid, 1996.
30. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Există viață și dincolo de competențele lingvistice*, în *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, editori: Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020.

Tipuri de discurs în actul didactic de predare a limbilor străine

NICOLETA NEȘU

Sapienza Università di Roma, Italia

Abstract. *Types of Discourse in Teaching Foreign Languages.* The present paper aims to review and to analyze, trying as well to establish an eventual specific typology/sub typology, the main types of discourse that are activated in the didactic act of teaching foreign languages, with a special focus on the issue of teaching the Romanian language as a foreign language (abroad, RLS) and the Romanian language as a „heritage language” or „ethnic language” (for children of Romanian origin who emigrated to and live in other countries than Romania).

Keywords: *discourse, teaching, foreign language, mother tongue language, typology, learning, heritage language, ethnic language, Romanian as a foreign language.*

Subiectul lucrării de față reprezintă un moment de întoarcere la o mai veche problematică a cercetărilor noastre, și anume tipologia discursivă, mai exact abordarea semiotică a tipologiei textuale, singura în măsură, în opinia noastră, de a da seama de deschiderea lingvisticului spre extralingvistic, deschidere specifică „textelor practice”/pragmatice în sens aristotelian, din care face parte, filozofic vorbind, și discursul de tip didactic. Este vorba în acest context despre orientarea spre locutor a acestui tip textual, cu funcția de persuadare a sa și, prin urmare, luăm în considerare finalitatea practică și funcțiile ce derivă din aceasta. Perspectiva filozofică,, să o numim așa, are însă un punct de plecare foarte concret din realitatea didactică imediată, respectiv demersul de predare a limbii române ca limbă străină, RLS, dublat în ultimii ani de un demers mai puțin „clasic” și care ridică ulterioare

problematici deloc de neglijat, predarea limbii române ca limbă străină, în străinătate, unor vorbitori nativi (sau parțial nativi), dar cu o competență lingvistică condiționată de schimbarea coordonatelor fizice spațio-temporale ce îi situează într-o dimensiune geografică de periferie față de centru. De aici întrebarea firească, credem noi, ce tip de discurs/subtip de discurs didactic se aplică în cele două situații?

Voi prezenta, foarte pe scurt, câteva reflecții teoretice asupra mult discutatei problematici a tipologiei discursive, doar pentru a contura perspectiva semiotică care stă la baza demersului nostru. Desigur, punctul de plecare îl constituie teoria aristoteliană a limbajului ca logos semantikos, prin care se postulează primordialitatea funcției semnificative a limbajului în raport cu determinările sale ulterioare – de la Aristotel păstrăm cele trei tipuri de finalități discursive – apofantică (științifică sau rațională), pragmatică (eficacitatea practică) și poetică (construcția de lumi) care trebuie bine înțelese ca fiind determinări ulterioare, nicidecum constitutive, ale limbajului ca expresie liberă și intențională a unor conținuturi ale conștiinței noastre¹. Ele trebuie înțelese, deci, ca aparținând sferei intenționale, atitudinale și constituie, astfel, tot atâtea indicii care orientează construcția de sens într-una dintre cele trei direcții. Din această perspectivă, am încadrat discursul didactic la încrucișarea dimensiunii apofantice - tip de text științific, designațional, în forma sa teoretică a conținutului - cu dimensiunea pragmatică - text cu finalitate practică, eficace și eficient, ce urmează o serie de strategii tipice ale discursului argumentativ și persuasiv, cu finalitate preponderent practică, determinat de niște parametri specifici ai unei situații de comunicare configurată prin roluri comunicative, spațiu ritualic și timp simbolic. Evident, încadrarea/apartenența sa tipologică nu este susținută de o formă sau structură lingvistică specifică, cât de determinările sale de natură extralingvistică, exact cum afirmam, cu mai mulți ani în urmă, legat de încadrarea tipologică a discursului politic ca tip de text pragmatic (Neșu 2005). În mod congruent, determinarea „didactic”, precum cea de „politic”

¹ Pentru detalii legate perspectiva noastră asupra abordării semiotice a tipologiei textuale facem trimitere la lucrarea *Textul politic. Limite și deschideri semiotice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.

sunt determinări de tip **extern**, în sensul că nu țin de modalitatea propriu-zisă, specifică, de instituire a sensului textual și de tip **secundar**, în sensul că se referă la o orientare ulterioară a construcției de sens, se referă la utilizarea, la finalitatea sa. Și cum afirmam mai sus, aceste determinări sunt puternic condiționate de factori de natură extralingvistică. La fel ca și în cazul textului politic, și discursul didactic are ca trăsătură fundamentală orientarea înspre locutor, orientare care stă în centrul selecției strategiilor discursive și/sau argumentative și care se materializează în luarea în considerare a finalității sale practice și a funcțiilor ce derivă din această finalitate. Cum spunea Lotman (1972), modificarea funcției unui text este determinantă pentru că îi conferă textului o semantică și o sintaxă complet noi, diferite față de varianta inițială. De aici, ipoteza funcționalistă asupra tipologiei textuale, conform căreia sistemul funcționării sociale a textelor determină și clasificarea lor tipologică, în sensul că unul și același text, în practică, poate să comporte funcții diferite. Asta și pentru că, tot în realitatea textelor-ocurență, nu putem vorbi despre existența unor tipuri „pure”, „cristaline” ci, întotdeauna și cu rare excepții, este vorba despre o îmbinare/încrucișare a mai multor tipuri, cu predominanța unuia dintre ele care îi și determină afilierea și unul sau mai multe cu caracter recesiv. Și, așa cum afirmam la început, „specificitatea” textuală este legată de determinările și condiționările lui de natură extralingvistică și mai puțin de forma sau de structura lui lingvistică. Ca să nu mai vorbim despre intuiția care stă la baza acestor categorisiri și care este, după părerea specialiștilor, prezentă atât în conștiința emițătorului/a producătorului de text, cât și a receptorului său. Tot la fel ca în cazul discursului politic, și discursul didactic are ca finalitate ultimă eficacitatea practică, chiar dacă, de multe ori, conținutul său propriu-zis este designațional, teoretic, deci cu finalitate apofantică, iar funcția ce îi corespunde acestei finalități practice este cea de apel (în schema buhleriană și/sau jakobsoniană), centrată asupra interlocutorului pe care încearcă să îl convingă și în care încearcă să inducă o reacție ce să se manifeste în planul concret al realității practice. De altfel, actele cu eficacitate practică, cum afirma Coșeriu, se întâlnesc în orice domeniu al relațiilor interumane, de la dragoste până la comerț, de la sport până la învățământ (Coșeriu 1996: 17).

Din îmbinarea finalității sale practice cu funcțiile derivate din aceasta rezultă selecția principalelor procedee și strategii semantice ce vor sta apoi la baza construcției de sens în acest „tip” de text.

Din cele spuse până aici, cred că este legitim să putem concluziona că în cazul particular la care ne referim, în ambele situații amintite la început – predarea limbii române ca limbă străină studenților străini și celor de origine română din străinătate – avem de-a face cu un tip de discurs ce aparține logosului pragmatikos, text cu puternic caracter practic, dar și logosului apophantikos, text cu caracter științific, descriptiv, teoretic și designațional, mai ales în părțile în care se descriu diferitele categorii, reguli sau fenomene gramaticale sau chiar elemente de cultură și civilizație, în sens larg. Predominanța finalității practice, căreia, în realitatea discursivă, îi este subsumată cea teoretică, face ca încadrarea generică a discursului didactic, însă să fie în tipologia textelor de tip pragmatic. Dar o primă importantă diferență între discursul didactic adresat studenților străini și discursul didactic adresat studenților cu origini românești se face tocmai în acest punct, în selecția procedeelor și a strategiilor semantice și didactice utilizate în actul de predare, precum și a limbii de predare folosite (italiana pentru studenții străini și româna pentru cei de origine română). Dacă, în ceea ce privește procedeele, în ambele cazuri, se poate rămâne în limitele abordării comunicative de tip contrastiv (chiar dacă cu unele diferențe, așa cum vom detalia mai jos), în cazul selecției strategiilor acestora vor fi diferite de la un caz la altul, în funcție de auditoriu și de compoziția sa. Acestor strategii diferite în funcție de limba de pornire li se adaugă și o serie de activități bazate pe strategii comune celor două situații, de tipul role play, traduceri/retroversiuni, linguistic landscape etc.

Diferențele despre care aminteam mai sus au, de fapt, ca punct de plecare caracteristicile și rolul pe care limba română, limba care se predă, le are în actul didactic în cele două situații: pe de-o parte, este limbă străină, LS, predată în afara contextului cultural propriu și, pe de altă parte, este limbă etnică sau moștenită, LE. Având în vedere că atât specificul predării limbii române studenților de origine română, cât și caracteristicile limbii

etnice au făcut obiectul unor studii și cercetări anterioare la care trimitem², în cele ce urmează ne vom limita doar la o scurtă descriere și la sublinierea aspectelor importante și relevante pentru subiectul prezentului studiu. În cadrul grupelor de studenți de origine română, grupuri în care limba de predare și de interacțiune este exclusiv limba română (spre deosebire de utilizarea cvasiobligatorie a limbii italiene în cazul celorlalte cursuri), trebuie ținut cont, în primul rând, de stadiul în care aceasta se găsește – voi enumera în cele ce urmează câteva dintre trăsăturile ei cele mai importante: la bază, limba română pentru acești studenți reprezintă limba de apartenență etnică, limba moștenită, limba „familiară” și „familială”; ea este utilizată într-un cadru restrâns, ca număr, frecvență și contexte/ argumente socio-culturale și are ca scop principal comunicarea de tip oral, transmitere de informații; nu (mai) reprezintă limba de contact social, de interacțiune instituțională și de școlarizare; are o compoziție redusă, satelitară vocabularului minimal, de bază, cu o gramatică de multe ori deficitară, mai ales din punctul de vedere al normei în vigoare; uneori prezintă reflexe dialectal-regionale destul de pronunțate; se caracterizează printr-o absență parțială uneori, totală alteori, a contextului cultural/ istoric/ social de referință și printr-o absență totală a contextului și a unei competențe de ordin metalingvistic (datorată școlarizării exclusive în limba italiană); la toate acestea se adaugă puternica influență a limbii italiene, limba dominantă, cu fenomenele adiacente ce derivă din aceasta, de tipul interferențelor lingvistice, a calcului lingvistic ș.a.m.d. și care se pot

² Vom enumera aici câteva dintre acestea: *Note de predare a limbii române ca limbă maternă/etnică în străinătate*, 2021, în vol. *Actele Colocviului Internațional al Departamentului de Lingvistică*, Universitatea din București, 2018, 2019, *Limba și literatura română – perspective didactice*, ed. Fl. Sâmișăian, M. Spătaru-Pralea, Editura Universității din București, 2021, pp. 91 – 99; *Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină și limbă etnică în străinătate*, 2020, în vol. *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*, coord. de I. Jieanu, L. Netedu, P. Nanu, Universitatea din Turku, Finlanda, pp. 11 – 19 sau *Mutații în comportamentul lingvistic al emigranților. Raportul limbă maternă/limbă etnică (Studiu de caz: aspecte ale limbii române vorbite în comunitatea românească din Italia)*, 2020, în *Revista SCL*, Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, nr. 2/2020, pp. 243-253.

manifesta la toate palierele limbii. Cum afirmam și în studii anterioare, în termenii teoriei lui Krashen, stadiul în care se găsește limba română pentru acești studenți este cel de *acquisition*, adică un stadiu intuitiv, inconștient, care, în cazul nostru, coincide la modul propriu cu faza în care un copil își dezvoltă capacitățile de comunicare în limba maternă, fără să se treacă însă și la a doua etapă, cea asumată, conștientă, de studiu programatic al regulilor, de *learning*, în urma căreia se dezvoltă și o competență metalingvistică. Cu alte cuvinte, reprezintă o limbă oprită în evoluție la faza intuitivă, specifică copilăriei. Este evident că această situație este determinantă pentru alegerea metodelor, pentru selecția strategiilor discursive de lucru în predare. Și, cum arătam într-un studiu din 2021, ne găsim în situația paradoxală în care pentru acești studenți limba română își pierde treptat din caracteristicile și din greutatea pe care o limbă maternă trebuie să le aibă, ca urmare nu mai reprezintă o *forma mentis*, nu mai poate juca rolul punctului de referință într-un discurs metalingvistic, ca în cazul predării limbii române ca limbă maternă și, astfel, întregul proces de predare a ei este răsturnat față de clasicul proces didactic contrastiv de RLS, ca într-o oglindă, în timp ce metoda, structurarea și abordarea specifică a materialelor didactice utilizate în cadrul facultăților cu profil filologic din România devin irelevante și ineficiente pentru ei (Neșu 2021: 96). „Soluția” de moment, temporară, pe care am reușit să o întrevădem în acest stadiu al cercetării dar, mai ales, al activității noastre de predare, a fost: a. menținerea abordării contrastive, la fel ca în cazul predării RLS, b. menținerea elementului formal, de referință - limba italiană (limba în care ei interacționează la nivel instituțional și care reprezintă, pentru ei, și limba școlarizării, singura în măsură să susțină aparatul teoretic necesar la nivel de competență metalingvistică) și, în plus, c. introducerea unei componente teoretice și practice de tip *normativ*, sub forma unei gramatici a greșelilor din limba vorbită și care va pune în paralel cele două realități lingvistice: cea a limbii române standard, corecte, și cea a limbii române vorbite de către studenți, cu toate caracteristicile pe care le-am enumerat mai sus, pe parcursul lucrării și care definesc conceptul de limbă etnică/limbă

moștenită. Fazele pe care le urmărim în actul didactic propriu zis pleacă, deci, așa cum spuneam, de la limba pe care ei o vorbesc, la care am adăugat și un corpus de texte de limbă vorbită, aflat în construcție (în parte alcătuit de studenții înșiși ca activitate practică, în parte bazat pe exemplele oferite de gramaticile normative utilizate) și se continuă cu activități practice de identificare a greșelilor, de diagnosticare a lor, de încadrare și poziționare a lor la diferite niveluri: lexical, fonetic, morfologic sau sintactic, de identificare și înțelegere/ conștientizare a tipului de greșeală pentru a permite recunoașterea ei și în alte contexte, de problematizare a lui, de furnizare a explicațiilor necesare de ordin teoretic, gramatical³. Fiecare dintre aceste faze operează cu strategii discursive, uneori cu tipologii discursive specifice, diferite între ele. Paradoxul de care aminteam mai sus, corelat cu „metoda predării în oglindă” pe care o propunem, derivă din faptul că pentru acești studenți care trăiesc în străinătate, în afara României, și au limba română ca limbă de origine, pe de-o parte, și ca limbă de studiat, pe de altă parte, limba străină (în cazul nostru concret, limba italiană) funcționează ca punct de referință, ca etalon, față de limba română care îmbracă forma unei limbi străine. Dar, spre deosebire parcursul „clasic” al studiului unei limbi străine, în cazul de față, punctul de plecare în demersul didactic de tip metalingvistic îl constituie „limba străină” însăși, limba vorbită, cu greșelile și aspectele ei colocviale, regionale sau dialectale și care, trecută prin filtrul teoretic al normelor și al regulilor gramaticale expuse în raport cu limba de referință, (care, de obicei, este limba maternă, dar, în cazul nostru specific, va fi limba italiană) va fi confruntată cu limba literară standard, în forma ei „oficială”, ceea ce noi am numit procedeu în „oglină” față de parcursul clasic (Figura 1):

³ Pentru alte detalii descriptive precum și pentru o încercare de schematizare a acestui proces, trimitem la articolul din 2021, *Note de predare a limbii române ca limbă maternă/etnică în străinătate*, 2021, în vol. Actele Colocviului Internațional al Departamentului de Lingvistică, Universitatea din București, 2018, 2019, *Limba și literatura română – perspective didactice*, ed. Fl. Sâmbișian, M. Spătaru-Prlea, Editura Universității din București, 2020, pp. 91-99.



Fig. 1. Direcția de predare în procesul în oglindă

În loc de concluzii, subliniem necesitatea aprofundării tipologiei discursive din perspectiva strategiilor argumentative și a selecției practice a metodelor și a materialelor didactice și, mai ales, necesitatea individualizării unor eventuale subtipuri și subcategorii prin analogie, de exemplu, și cu tipologia textelor politice, cu scopul de a îmbunătăți soluția temporară propusă sau chiar de a găsi și de a structura o metodă specifică care să fie mai eficientă în cazul acestei categorii speciale de studenți. Efortul va trebui canalizat și înspre alcătuirea unor materiale specifice de lucru, deocamdată le organizăm pe baza gramaticilor de tip tradițional, descriptive și normative, care nu problematizează doar aspectele teoretice, ci oferă și soluții de analiză/rezolvare⁴, pe o serie de gramatici de tip normativ⁵ și, cu frecvență extrem de ridicată, pe DOOM și pe DEX, în diferitele lor ediții. De asemenea, considerăm extrem de importantă continuarea minianchetelor pe

⁴ Utilizăm frecvent *Gramatica de bază a limbii române*, Academia Română, 2010, *Gramatica limbii române*, 2019, coord. Gabriela Pană-Dindelegan, ed. Univers Enciclopedic, București, *Dicționar de interpretări gramaticale. Cuvinte mici, dificultăți mari*, 2020, coord. Gabriela Pană-Dindelegan, Ed. Univers Enciclopedic, București, D. Bejan, *Gramatica limbii române. Compendiu*, Ed. Echinoc, 1997, mai rar și D. Irimia, *Gramatica limbii române – Morfologia*, Editura Polirom, Iași, 2008, G.G. Neamțu, *Elemente de analiză gramaticală*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989.

⁵ Pentru aspectele normative ale limbii, pe lângă DOOM, am utilizat mai ales G. Gruiță, *Gramatica normativă*, Editura Polirom, Iași, 1999, G. Gruiță, *Moda lingvistică 2007. Noma, uzul și abuzul*, Editura Paralela 45, Pitești, 2006, V. Guțu Romalo, *Corectitudine și greșală*, Ed. Humanitas, 2008 I. Nedelcu, *101 greșeli gramaticale*, Ed. Humanitas, București, 2013, Academia Română, *Ești cool și dacă vorbești corect*, Ed. Univers Enciclopedic, 2010, seria de articole ale Rodicăi Zafiu publicate în numerele revistei *Dilema* etc.

baza unor chestionare pe care le aplicăm studenților de origine română la sfârșitul fiecărui an universitar pentru a obține un feedback din partea lor și pentru a putea avea o imagine de ansamblu a situației cu care ne confruntăm în realitatea imediată. Acești studenți reprezintă o categorie extrem de interesantă prin statutul lor lingvistic (limba maternă care se „diluează” în limbă etnică, bilingvism parțial sau total în anumite cazuri), o categorie cu un specific aparte și, mai ales cu o sensibilitate aparte, categorie în continuă creștere, numeric vorbind. Însă, statutul lor administrativ, cel puțin în universitatea italiană în discuție, nu permite să se întrevadă și din punct de vedere oficial această specificitate, ei figurând, evident, înscriși ca studenți italieni. În ciuda acestui fapt, pentru noi este clar că din motive de deontologie profesională, acest grup de studenți chiar reprezintă o categorie aparte tocmai datorită statutului lor lingvistic special care reclamă structuri, abordări și metode didactice specifice, precum și suport material diferit, cel puțin în primii ani și cel puțin în cadrul orelor de lectorat și de cursuri practice de limbă română ca limbă străină predată la universități din străinătate.

Bibliografie

1. Coșeriu 1996: Eugen Coșeriu, *Limba și politică*, în „Revistă de lingvistică și știință literară”, Chișinău, nr. 5, 1996, pp. 10-29.
2. Krashen 1982: Stephan Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, Los Angeles, 1982.
3. Lotman 1972: Yuri Lotman, *Problema semnificațiilor în sistemele modelatoare secunde*, în „Poetică și stilistică”, Editura Științifică, București, 1972, pp. 343-355.
4. Neșu 2005: Nicoleta Neșu-Daisa, *Textul politic. Limite și deschideri semiotice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
5. Neșu 2020a: Nicoleta Neșu, *Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină și limbă etnică în străinătate*, în vol. „Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă”, coord. de I. Jieanu, L. Neteșu, P. Nanu, Universitatea din Turku, Finlanda, 2020, pp. 11-19.
6. Neșu 2020b: Nicoleta Neșu, *Mutații în comportamentul lingvistic al emigranților. Raportul limbă maternă/limbă etnică (Studiu de caz: aspecte ale limbii române vorbite*

în comunitatea românească din Italia), în SCL, Institutul de Lingvistică al Academiei Romane „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, nr. 2, pp. 243-253.

7. Neșu 2021: Nicoleta Neșu, *Note de predare a limbii române ca limbă maternă/etnică în străinătate*, în vol. „Limba și literatura română – perspective didactice”, ed. Fl. Sâmihaian, M. Spătaru-Prlea, Editura Universității din București, 2021, pp. 91-99.

Predarea și învățarea RLS bazată pe corpus. Posibilități și perspective

CRISTINA VARGA

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Corpus-based RFL teaching and learning. Potential and perspectives.* In Romania, corpus-based LFR teaching is in its infancy. We do not yet have a learner corpus created for Romanian. In this article, we would like to present the situation of existing Romanian language corpora and to illustrate how they can be used in RFL teaching and learning. In order to reach this goal, we will present a typology of Romanian language corpora, we will point out the different issues that corpus research faces in Romania and we will present concrete examples of the use of corpora in RLS teaching/learning.

Keywords: *Romanian as a foreign language, RFL, corpus, corpus-based learning, Romanian corpora, corpus typology, learner corpus, tools for corpus.*

1. Introducere

Chiar dacă lingvistica de corpus este un domeniu care se dezvoltă de peste o jumătate de secol, utilizarea corpusurilor informatizate în domeniul didacticii limbilor străine este o metodă adoptată mai târziu (Sinclair 2004: 1; McEnery *et alii* 2019). În ciuda existenței a numeroase colecții de texte scrise și orale care oferă acces liber profesorilor și elevilor, ce pot fi explorate și exploatare de către cercetători, didactica limbilor bazată pe corpus s-a dezvoltat destul de timid (Meunier&Gouverneur 2009). Aflată la intersecția dintre lingvistica de corpus, predarea limbilor străine și didactică, predarea bazată pe corpus este o metodă complexă care solicită din partea profesorului o formare multidisciplinară a unor *competențe lingvistice*,

didactice și informatice specifice. De asemenea, este necesară cunoașterea corpusurilor existente și a tipologiei acestora pentru a le putea utiliza în scop didactic, în funcție de contextul didactic.

Se poate spune că predarea limbilor străine bazată pe corpus a început cu primul corpus didactic, *The International Corpus of Learner English (ICLE)*, (Granger&Dagneux&Meunier 2002), după modelul căruia s-au dezvoltat zeci de alte corpusuri dedicate predării/învățării L2 (Centre for English Corpus Linguistics 2022). Diferite ca formă și dimensiuni, corpusurile utilizate în predarea limbilor străine pot fi clasificate în mai multe categorii (Granger 2008: 259-275), fiecare răspunzând unor necesități didactice precise.

În România, predarea RLS bazată pe corpus se află la începuturi atât din cauza faptului că există de un număr limitat de corpusuri de limbă română precum, cât și a faptului că există puțini profesori care au competențele necesare pentru a folosi această metodă în predarea RLS. Se poate observa totuși în cercetarea românească o preocupare pentru predarea limbilor străine pe baza corpusurilor (Chitez 2014, Vișan 2019), influențată de cercetarea internațională.

În predarea/învățarea RLS, cercetarea românească face pași măruți înspre crearea de corpusuri didactice, momentan însă observându-se o confuzie între conceptul de *culegere de texte* și *corpus* în acest domeniu. Astfel, spre deosebire de cercetarea internațională în care corpusurile sunt publicate online în format electronic și dispun de o interfață prin care utilizatorul poate consulta și exploata datele lingvistice, în România, unele corpusuri sunt publicate sub formă de volum imprimat. Acest lucru indică faptul că respectivele cercetări încă se raportează la o accepțiune mai veche a termenului de *corpus*, diferită de cea folosită în cercetarea actuală (Sinclair 2005; McEnery&Wilson 2012) și care nu permite utilizarea automatizată a acestuia de către specialiști. Din fericire, fenomenul este observabil doar la o parte dintre cercetările românești. Există și corpusuri de limbă română ce respectă parametrii cercetărilor actuale din acest domeniu. Acestea pot fi utilizate în predarea/învățarea RLS chiar dacă nu sunt corpusuri didactice.

În prezentul articol, dorim să prezentăm situația corpusurilor de limbă română existente în prezent și să exemplificăm felul în care acestea pot fi utilizate în cadrul predării/al învățării RLS. Pentru aceasta, vom realiza o tipologie a corpusurilor de limba română, vom pune în evidență diferitele probleme cu care se confruntă cercetarea de corpus în România și vom prezenta exemple concrete ale utilizării corpusurilor în predarea/învățarea RLS.

Credem că demersul nostru va permite utilizarea corpusurilor existente în limba română pe o scară mai largă pentru crearea de exerciții după modelul celor folosite în predarea/învățarea limbilor străine.

2. Tipologia corpusurilor

Cercetarea bazată pe corpus este o metodă folosită în foarte multe domenii de cercetare, ceea ce a dus la crearea unei mari diversități de corpusuri. În funcție de obiectivele cercetării și de domeniul în care se desfășoară aceasta, este necesară crearea unui anumit tip de corpus. În alte situații, același corpus poate fi explorat și utilizat cu scopuri de cercetare diferită și chiar în domenii diferite. De obicei, este vorba despre corpusuri de mari dimensiuni care cuprind eșantioane lingvistice reprezentative pentru mai multe tipuri de cercetare.

Atunci când se vorbește despre corpusuri și varietatea acestora, toți autorii menționează mai multe tipuri de corpusuri, însă fiecare se concentrează asupra acelor tipuri care intră în aria lor de interes, fără a face o tipologie a acestora. Diferite lucrări disting mai multe categorii: *corpusuri generale* și *corpusuri specializate* (L'Homme 2004; Sinclair 2005; Cabré 2007), *corpusuri monolingve* și *corpusuri plurilingve* (L'Homme 2004, Sinclair 2005), *corpusuri ale studenților* și *corpusuri ale profesorilor* (Granger 2008; McEnery et alii 2019).

Pornind de la aceste categorii principale, se pot observa mai multe subclase ale acestora. Astfel, ca subcategorii ale *corpusurilor multilingve* se menționează *corpusurile de texte paralele* și *corpusurile de texte comparabile* (L'Homme 2004; McEnery&Hardie 2012). În cazul *corpusurilor generale*, se pot

identifica subcategorii precum: *corpusul static*, *corpusul de referință*, *corpusul de monitorizare*, *corpusul diacronic (longitudinal)* și *corpusul sincron* (McEnery&Hardie 2012). Din punctul de vedere al conținutului, corpusurile pot fi *omogene* sau *eterogene*. Corpusurile cu conținut omogen sunt: *corpusuri de texte scrise*, *corpusuri orale* sau *corpusuri multimodale*. Cele cu conținut eterogen prezintă o combinație a cel puțin două dintre modalitățile de comunicare menționate, de cele mai multe ori fiind vorba despre corpusuri de texte scrise și orale.

În funcție de obiectivele cercetării corpusurile pot fi *adnotate* sau *neadnotate* (L'Homme 2004; Sinclair 2005; Cabré 2007; Granger 2008). *Corpusurile adnotate* sunt cele mai des utilizate în prezent deoarece prezintă avantajul de a permite o explorare mai detaliată a datelor lingvistice și posibilitatea de a realiza interogări ale corpusului folosind expresii regulate. În funcție de obiectivele cercetării, nu este neapărat necesar un corpus adnotat.

Categoria *corpusurilor didactice*, corpusuri folosite în cadrul procesului didactic, cuprinde subcategoriile: *corpus al elevilor (learner corpus)* și *corpus al profesorului (teacher corpus)*. O tipologie a *corpusurilor elevilor* este discutată în Granger (2008: 60-63), autoarea menționând ca varietăți *corpusurile comerciale ale elevilor* și *corpusurile academice ale elevilor*. Prima categorie se referă la corpusuri create de marile edituri care publică materiale didactice pentru învățarea limbilor străine, în timp ce a doua categorie se referă la corpusurile didactice create în cadrul universităților. Alte tipuri de *corpusuri ale elevilor* identificate de către autoare: *corpusuri de mari dimensiuni*, *corpusuri de mici dimensiuni*, *corpusuri de limbă engleză* sau *de alte limbi*, *corpusuri de limbă scrisă* și *corpusuri orale*, *corpusuri sincronice* și *corpusuri diacronice*. Toate categoriile de corpusuri didactice pot fi *adnotate* sau *neadnotate*. Este totuși important de știut că pentru o explorare automată a datelor lingvistice se vor folosi mereu corpusuri adnotate.

Această clasificare pe care o propunem, fără a avea pretenția de exhaustivitate, reușește să cuprindă categoriile principale ale corpusurilor utilizate în prezent. Ea ne permite să observăm care este locul pe care îl ocupă didactica limbilor străine bazate pe corpus în acest domeniu vast și care este

raportul dintre didactica limbilor bazată pe corpus și alte tipuri de corpusuri care ar putea fi folosite în predarea/învățarea RLS.

3. Probleme legate de corpusuri în cercetarea din România

Lingvistica și cercetarea bazată pe corpus în România prezintă în cazul unora dintre cercetări câteva aspecte care se abat de la direcțiile principale observate în cercetarea internațională. Dintre acestea, cele care ne-au atras atenția cel mai mult sunt următoarele: a) unii autori nu iau în considerare distincția care se face între *cercetările timpurii bazate pe corpus* și *cercetarea actuală*, ceea ce poate crea o falsă perspectivă a evoluției istorice a unui domeniu; b) mai multe studii adoptă o concepție despre *corpus* care nu se aliniază cu teoria și definițiile fundamentale pentru cercetarea actuală la nivel internațional; c) unele studii de didactică a limbilor bazate pe corpus utilizează termenul *corpus al vorbitorilor nonnativi* ca echivalent românesc al termenului *learner corpus*, o echivalare imprecisă ce poate duce la o comunicare ambiguă. Fiecare dintre aceste aspecte vor fi discutate în această secțiune deoarece considerăm că acestea influențează specificul cercetării în România.

3.1. Cercetări timpurii bazate pe corpus vs cercetări actuale

În cercetarea românească, atunci când se vorbește despre evoluția în diacronie a cercetărilor bazate pe corpus, unele studii nu fac distincția între *cercetările timpurii bazate pe corpus* și *cercetările actuale bazate pe corpus* așa cum se face în cercetarea internațională. Astfel, (McEnery&Wilson 2001: 2; McEnery&Hardie 2012) realizează o periodizare a evoluției diacronice a lingvisticii de corpus subliniind faptul că acestea au fost folosite ca metodă de lucru în domenii precum: *achiziția limbilor străine, convenții ortografice, pedagogia limbilor străine, lingvistică comparată, sintaxă și semantică*. Indiferent de domeniul corpusurilor, autorii disting două perioade importante în dezvoltarea lingvisticii bazate pe corpus: cercetarea timpurie și cercetarea actuală. Diferența dintre cele două perioade este dată de modul de creare,

stocare și explorare a datelor lingvistice ce constituie corpusul. *Lingvistica de corpus timpurie* utilizează corpusuri analogice¹, iar cercetarea lingvistică folosind această metodă se realizează manual. Aceste *corpusuri primitive*, cum le mai numesc autorii, sunt premergătoare corpusurilor actuale și sunt folosite de la sfârșitul secolului al XIX-lea (Käding 1897) până în anii '50 (McCarthy 1954). Corpusurile moderne încep să fie create în anii '80 și/sau '90 (McEnery&Wilson 2001: 3; O'Keeffe&McCarthy 2010: 6), iar lingvistica de corpus se dezvoltă având la bază unele idei noi, unele fiind influențate de criticile chomskyene la adresa *corpusurilor timpurii* (McEnery&Wilson 2001: 16).

Faptul că în cercetarea românească această distincție nu se realizează permite cercetătorilor să creeze corpusuri specifice etapelor timpurii ale cercetării lingvistice bazate pe corpus, îndepărtându-i de direcțiile actuale de cercetare. Lipsa acestei distincții între diferitele stadii de evoluție a cercetării bazate pe corpus explică și motivul pentru care, în România, unele corpusuri sunt imprimate în volum în loc să fie exploatabile în format electronic, conform practicii curente în prezent. O dovadă a acestei perspective asupra lingvisticii de corpus este adusă de afirmația: „Preocupările românești de realizare a unor corpusuri de achiziție a limbilor străine de către vorbitori care au româna ca limbă maternă și, totodată, de achiziție a limbii române ca limbă străină nu sunt noi” (Constantinescu 2020: 17).

Astfel, vorbind despre evoluția în diacronie a domeniului în spațiul românesc, autoarea ajunge să afirme că realizarea unor corpusuri românești are deja o tradiție, când, de fapt, vorbim despre o disciplină destul de recentă la noi. Ca dovadă că în România nu se face distincția între cele două metode de lucru cu corpusurile, în același studiu, autoarea dă ca exemplu de realizare a unor corpusuri pentru didactica limbilor străine și a LRS, proiectul RECAP, un proiect internațional desfășurat începând cu 1969 și finalizat în anii '70. Din descrierea acestuia se înțelege însă că este vorba despre *corpusuri timpurii* (McEnery&Wilson 2001: 2), iar acestea nu se pot compara ca principii de constituire, ca metodă de stocare și ca posibilități de

¹ În sens general un corpus este: „colecție de fragmente din mai mulți autori, de documente, inscripții etc. referitoare la un anumit subiect sau la o anumită epocă” (DEX).

explorare cu corpusurile actuale. Prin urmare, afirmația că avem de a face cu o tradiție de lungă durată a utilizării corpusurilor în România este greșită. Tradiția se referă la corpusuri timpurii, analogice, atunci când, în prezent, se folosesc corpusuri electronice.

Privit în perspectivă diacronică, proiectul RECAP este bazat pe un *corpus timpuriu*, analogic și toate metodele descrise de Constantinescu (2020: 17-18) se înscriu în etapa inițiată în secolul al XIX-lea a dezvoltării studiilor bazate pe corpus menționate de către McEnery&Wilson (2001: 2) sau într-o tradiție exegetică mai veche, inițiată în secolul al XIII-lea, conform O'Keeffe&McCarthy (2010: 3).

Se observă astfel faptul că, datorită faptului că această distincție nu se realizează la noi, în cercetarea românească de corpus se prelungește o tradiție a corpusurilor analogice, publicate în format imprimat, în paralel cu o aliniere la cercetarea internațională modernă, prin prezența unor corpusuri electronice create pe principii moderne.

Momentan, în cercetarea românească s-a subliniat importanța și necesitatea creării unui corpus dedicat RLS (Arieșan, Vasiu: 2016), cu toate acestea, în ciuda publicațiilor existente, nu se poate afirma că există un corpus dedicat RLS și creat după parametri actuali ai predării bazate pe corpus. Limba română dispune însă de corpusuri moderne cu caracter general, în format electronic și există posibilitatea ca acestea să fie utilizate eficient pentru predarea/învățarea RLS.

3.2. *Corpus electronic vs corpus analogic*

Al doilea aspect specific întâlnit în cercetarea românească se referă la modul în care se înțelege definiția corpusului. În contextul în care nu se face distincția între etapa timpurie și cea actuală a cercetării bazate pe corpus, conceptul de *corpus* devine ambiguu deoarece în cercetarea timpurie nu se folosea același tip de corpus ca în prezent. Tipul de corpus folosit atunci corespunde unei accepțiuni mai vechi a termenului: „colecție de fragmente din mai mulți autori, de documente, inscripții etc. referitoare la un anumit subiect sau la o anumită epocă” (DEX).

În prezent, în lingvistica de corpus actuală (*Corpus linguistics*) conceptul de *corpus* este definit ca:

„...a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research” (Sinclair 2005)

sau ca:

„a finite collection of machine-readable texts, sampled to be maximally representative of a language or variety” (McEnery, Wilson 2001: 197).

Trăsătura distinctivă care permite specialistului să recunoască un *corpus actual* este formatul în care acesta este creat, actualizat, stocat și publicat. În prezent, în lingvistica de corpus se lucrează doar în format electronic.

Ceea ce se poate observa în lingvistica de corpus din România este faptul că diferite articole și volume menționează numeroase corpusuri de limbă română fără ca aceste corpusuri să poată fi accesate pe Internet, din diferite motive. De asemenea, unele corpusuri sunt publicate în volume, ceea ce le face accesibile doar pentru o cercetare de tipul celor care se realizau la sfârșitul secolului al XIX-lea-începutul secolului al XX-lea, o cercetare care nu se mai realizează în prezent.

Pentru a remedia această situație, soluția cea mai simplă este aceea de a lua ca exemplu cercetările și corpusurile internaționale. De exemplu, *ICLE* (*International Corpus of Learner English*), considerat ca fiind primul corpus didactic multilingv (Tony McEnery *et alii* 2019²), a fost publicat în mai multe ediții de-a lungul timpului, în volum, dar într-un format adaptat cercetării actuale: un volum care constituia manualul de utilizare a corpusului, conținând și o descriere a acestuia, precum și metodologia de lucru care a permis constituirea lui și un CD-ROM care conținea corpusul didactic multilingv explorabil și exploatabil în format digital. Acest lucru permite

² Citatul la care facem referire este următorul: „The starting point of LCR is usually dated to the emergence of what is commonly taken to be the first learner corpus, the International Corpus of Learner English (ICLE, Granger, Dagneux and Meunier 2002).”

accesul în timp real la datele lingvistice cuprinse în corpus, precum și utilizarea corpusului în mai multe tipuri de cercetări simultan.

De asemenea, spre deosebire de alte țări, corpusurile în limba română nu sunt doar greu de găsit în format online, ci sunt și greu accesibile pentru consultare. Cea mai mare parte a corpusurilor care au fost create după parametrii moderni ai lingvisticii de corpus permit un acces limitat sau nu sunt accesibile cercetătorilor și/sau profesorilor de RLS. Și sub acest aspect, cercetarea bazată pe corpus din România ar trebui să urmeze exemplul cercetării internaționale.

3.3. *Learner corpus vs corpus al vorbitorilor nonnativi*

Un alt aspect al cercetării bazate pe corpus este legată de terminologie. În limba română, pentru a-i desemna pe cei care învață RLS se folosește de preferință termenul de „vorbitor nonnativ”. Odată cu apariția corpusurilor dedicate RLS, se poate observa că termenul „corpus al vorbitorilor nonnativi” este utilizat pentru echivalarea în română a termenului englez *learner corpus*.

Aspectul pe care dorim să îl semnalăm este legat de faptul că acest termen prezintă unele ambiguități în contextul lingvisticii de corpus și nu transmite exact același lucru ca termenul sursă. Astfel, prima problemă pe care o semnalăm se referă la statutul subiecților care contribuie la crearea corpusului, astfel nu toți „vorbitorii nonnativi” ale căror producții sunt adunate într-un corpus studiază o limbă străină. A doua problemă se referă la scopul cu care un corpus a fost creat, prin urmare, nu toate corpusurile produse de vorbitori nonnativi au ca scop predarea/învățarea unei limbi străine. De asemenea, nu toate *learner corpora* sunt create pe baza unor materiale produse de vorbitori nonnativi³. Aceasta înseamnă că termenul de „corpus al vorbitorilor nonnativi” nu exprimă suficient de clar și nici suficient de precis termenul din engleză *learner corpus*.

³ La baza acestora se pot afla vorbitori nativi sau, mai ales pentru studiile contrastive, producții ale vorbitorilor nonnativi și ale celor nativi.

Astfel, în ceea ce privește corpusurile de predare/învățare a limbilor străine ale vorbitorilor nonnativi se poate observa că în studiul Nisioi *et alii* (2016: 4199) se face distincția în limba engleză între *learner corpus* și *non-native corpus*, acestea fiind considerate ca tipuri de corpusuri diferite. În momentul de față, această dihotomie nu poate fi exprimată în limba română deoarece atât pentru *learner corpus*, cât și pentru *non-native corpus* echivalentul în românește este „corpus al vorbitorilor nonnativi”.

În ceea ce privește obiectivul de cercetare cu care au fost create corpusurile vorbitorilor nonnativi, și aici există exemple care ilustrează faptul că există „corpusuri ale vorbitorilor nonnativi” care nu intră în categoria *learner corpora*. Este cazul unor corpusuri precum: *Speechocean762* (Zhang *et alii* 2021) utilizat pentru observarea variației pronunției vorbitorilor nonnativi de engleză și folosit în fonetică, corpusul utilizat de către Tan&Besacier (2006) utilizat pentru recunoașterea automată a vocii, *Wildcat Corpus of Native - and Foreign-Accented English* (2010) utilizat pentru a studia pronunția vorbitorilor nonnativi în engleză și cel creat de către Williams&Sionis&Boucher (2002) care pune în evidență structuri lingvistice specifice necesare pentru a veni în ajutorul cercetătorilor în vederea publicării de articole academice în limba engleză. Niciunul dintre corpusurile menționate nu este un corpus didactic.

De asemenea, trebuie ținut cont de faptul că în cadrul corpusurilor didactice, *learner corpus* este doar un tip de corpus folosit pentru predarea/învățarea limbilor străine. Acestuia i se mai adaugă categorii de corpusuri precum: a) corpusuri pedagogice (conținând material pedagogic – TeMa⁴ sau CONNECT⁵), b) corpusuri multilingve (adună date pentru predarea/învățarea mai multor limbi străine – PLECI⁶, Mult-Ed⁷) și c) corpusuri multilingve de texte traduse (care pot fi utilizate atât pentru

⁴ Vezi <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/tema.html>.

⁵ Vezi <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/connect.html>.

⁶ Vezi <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/pleci.html>.

⁷ Vezi <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/mult-ed.html>.

predarea/învățarea limbilor străine, cât și pentru predarea/învățarea disciplinelor legate de traducere - MUST⁸).

Astfel, dacă termenul de *learner corpus* ilustrează în engleză fără ambiguități tipul de corpus despre care se vorbește, în limba română această echivalare poate duce la confuzii între categorii de corpusuri și nu precizează cu suficientă precizie sursa și/sau obiectivele utilizării corpusului. Lingvistica de corpus în România prezintă o serie de elemente specifice care nu apar în cercetarea internațională și care constituie abateri de la tendințele actuale ale cercetării bazate pe corpus. Prin urmare, considerăm că alinierea cât mai **rapidă** la cercetarea internațională este un pas necesar de realizat pentru toate studiile de lingvistică de corpus din țara noastră.

4. Corpusuri românești

Odată cu creșterea interesului cercetătorilor români față de lingvistica de corpus, a crescut și numărul de corpusuri create în limba română. Din păcate, o parte dintre acestea sunt corpusuri care corespund etapei timpurii de dezvoltare a cercetării bazate pe corpus (McEnery&Wilson 2001: 2; McEnery&Hardie 2012) și nu corespund parametrilor cercetărilor actuale. Ele, nefiind utile pentru explorarea de corpus în sensul modern al termenului, nu vor fi menționate în acest articol.

Există mai multe categorii de corpusuri de limbă română publicate online printre care menționăm: a) corpusuri monolingve, b) corpusuri bilingve/plurilingve și c) corpusuri de texte paralele. Unele dintre acestea sunt comerciale și nu oferă acces gratuit, altele aparțin unor instituții europene care pun la dispoziție o parte din materialele lingvistice de care dispun, iar pentru altele proveniența nu este documentată.

Astfel, dintre corpusurile monolingve de limba română menționăm corpusul echilibrat ROMBAC⁹, corpusul jurnalistic ROCO¹⁰, corpusul de

⁸ Vezi <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/must.html>.

⁹ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0088/>.

¹⁰ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0085/>.

referință al limbii române CoRoLa¹¹. Alte corpusuri online mai puțin cunoscute sunt: corpusul adnotat RoNec¹², corpusul comercial BABEL Romanian database¹³ și corpusul oferit de Sketch Engine și care face parte din familia de corpusuri TenTen, The Romanian Web Corpus (roTenTen)¹⁴. Un loc important în peisajul corpusurilor de limbă română îl ocupă corpusul românesc de presă din colecția Leipzig Corpora¹⁵, acesta nu numai că se poate descărca gratuit, ci și dispune de o interfață cu utilizatorul care îi permite acestuia să realizeze o explorare complexă a datelor lingvistice. Ca instrument de lucru pentru RLS este excelent. Acesta permite realizarea de interogări în texte românești înregistrate în corpus între 2011-2021.

De asemenea, am întâlnit un corpus de limbă română cu un conținut eclectic de a cărui proveniență nu avem nicio informație. Denumit The Romanian Language Repository¹⁶, acesta nu prezintă nicio informație despre conținut, talie sau tipul de corpus. Datorită resurselor limitate care ne stau la dispoziție în limba română, și acest corpus a fost luat în considerare.

Dintre corpusurile bilingve/multilingve generale care cuprind și limba română disponibile online, multe sunt gratuite precum: General Romanian-English bilingual corpus¹⁷, Romanian-English corpus with studies, reports and statistical data in the field of culture from the National Institute for Cultural Research and Training website¹⁸, Romanian-English literature corpus¹⁹, ParaCrawl Corpus²⁰.

În categoria corpusurilor de texte paralele intră, în general, corpusurile instituțiilor UE: Eur-Lex judgments corpus²¹ (23 limbi), The EUR-Lex

¹¹ Vezi <https://www.racai.ro/research-activities/corola-program-prioritar-al-academiei-romane/>.

¹² Vezi <https://github.com/dumitrescustefan/ronec>.

¹³ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-S0170/>.

¹⁴ Vezi <https://www.sketchengine.eu/roten-romanian-corpus/>.

¹⁵ Vezi https://corpora.wortschatz-leipzig.de/en?corpusId=ron_news_2020.

¹⁶ Vezi <https://github.com/lmidriganciochina/romaniancorpus>.

¹⁷ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0193/>.

¹⁸ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0270/>.

¹⁹ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0192/>.

²⁰ Vezi <https://paracrawl.eu/>.

²¹ Vezi <https://www.sketchengine.eu/eurlex-judgments-corpus/>.

Corpus²² (24 limbi), Europarl corpus²³ (21 limbi), Romanian–English New Criminal Procedure Code²⁴. Aceste corpusuri sunt rezultatul activității instituționale UE și pot fi utilizate nu doar pentru formarea traducătorilor, ci și pentru predarea/învățarea RLS.

În prezent, există în derulare un proiect pentru dezvoltarea unui corpus didactic pentru RLS denumit Learner Corpus of Romanian (LECOR)²⁵ ale cărui obiective se pot consulta pe pagina oficială a proiectului. Chiar dacă intenția declarată este ca LECOR să fie un corpus cu acces liber, până în momentul de față nu există date concrete despre acest corpus.

5. Exemple – în limba română pentru RLS

Din câte se poate observa, în România, profesorul de RLS nu are la dispoziție niciun corpus didactic dedicat specializării sale, prin urmare, ceea ce poate face este fie să își creeze singur un corpus, fie să utilizeze corpusurile disponibile în prezent pentru limba română și să adapteze datele lingvistice la nevoile cursurilor sale. Prima opțiune, deși necesită mai mult timp, este mai bună deoarece va permite profesorului să observe din producțiile elevilor săi care sunt problemele de limbă cu care se confruntă aceștia, care sunt erorile pe care le fac mai des și sunt necesitățile lor de comunicare folosind RLS. Aceasta îi va permite să intervină cu precizie creând materialele didactice potrivite pentru nivelul, ritmul și competențele studenților de RLS.

În afară de materialele și datele lingvistice calitative și cantitative pe care le poate utiliza profesorul atunci când predă RLS bazată pe corpus, se pot și chiar se recomandă utilizarea instrumentelor de explorare a corpusului specifice lingvisticii de corpus. Acestea sunt programe informatice sau interfețe ale unor platforme online care permit utilizatorului să realizeze diferite tipuri de interogări ale bazei de date în care este înregistrat corpusul.

²² Vezi <https://www.sketchengine.eu/eurlex-corpus/>.

²³ Vezi <https://www.sketchengine.eu/euparl-parallel-corpus/>.

²⁴ Vezi <http://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-W0170/>.

²⁵ Vezi pagina web oficială LECOR de pe <https://unibuc.ro/>.

Dintre cele mai populare programe pentru explorarea corpusurilor amintim: Sketch Engine²⁶, WordSmith²⁷, AntConc²⁸, BootCat²⁹ și TXM³⁰.

Dintre manipulările cele mai obișnuite într-un corpus și care ar putea fi utile în predarea RLS menționăm: *liste de frecvență, căutare în context, liste de cuvinte, concordanțe, distribuția cuvintelor într-un text, căutarea unor sintagme (clusters, n-grams) sau nori de cuvinte*.

Oricare dintre corpusurile de limba română poate fi utilizat pentru predarea RLS chiar dacă nu este special proiectat pentru a servi de corpus didactic. Bineînțeles, nu vorbim aici despre corpusuri ce conțin producții ale cursanților, ci despre corpusuri ce furnizează date lingvistice pentru crearea de materiale didactice. Astfel, o *listă de frecvențe* creată pe baza unuia sau a mai multor texte îi poate permite profesorului să creeze un inventar lexical pe baza căruia acesta poate crea un vocabular pe care să îl pună la dispoziția studenților RLS. Fiind o *listă de frecvențe*, elementele cele mai relevante se află la început și pot fi selectate pentru crearea de exerciții de îmbogățire și de fixare a lexicului precum și de evaluare. De asemenea, cum într-o listă de frecvențe se înregistrează și toate formele în flexiune ale cuvintelor, se pot selecta acele forme pe care profesorul le consideră mai dificile pentru cursanții RLS și se pot crea exerciții pentru fixarea lor. Tot din gama de exerciții ce permit învățarea lexicului limbii române, se pot selecta dintr-o listă diferite elemente lexicale ce aparțin unei categorii gramaticale vizate pentru o anumită lecție și se pot realiza exerciții pentru introducerea/fixarea unor forme pe care profesorul le consideră mai greu de învățat pentru studenți. Forma de prezentare a exercițiilor poate fi cea dorită de către profesor, în funcție de metoda pe care acesta o folosește pentru predare.

Furnizarea unei serii de 10-15 unități lexicale frecvent utilizate în materialul predat studenților poate fi folosită ca element de sprijin pentru

²⁶ Vezi <https://www.sketchengine.eu/>.

²⁷ Vezi <https://lexically.net/wordsmith/>.

²⁸ Vezi <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

²⁹ Vezi <http://bootcat.dipintra.it/>.

³⁰ Vezi <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/>

scrierea unei compuneri într-o temă de casă (fixare a lexicului) sau în evaluare.

Utilizarea *concordanțelor* în predarea RLS este importantă deoarece aceasta permite profesorului prezentarea și căutarea sistematică a tuturor ocurențelor unui cuvânt într-un context autentic. De exemplu, dacă într-un corpus se caută fraze autentice în care să apară cuvântul „oameni”, un concordanțier poate afișa în câteva secunde toate ocurențele respectivului cuvânt. Acest lucru va permite profesorului să prezinte exemple din publicații românești, scrise de jurnaliști cunoscuți: „...există *oameni* **care** n-au pronunțat niciodată, spontan, pentru a-și exprima propria gândire...” (Zafiu, 2013) sau „Presupui că ești în mare parte înconjurat de *oameni* **din** Londra.” (Lieber 2019) sau un altul „Ca genul acela de oameni **care** găsesc plăcerea pură în a da vești proaste.” (Ștefănescu 2019).

Pornind de la aceste exemple, acesta poate cere cursanților să realizeze și ei exemple mai simple sau mai complexe pe același model. De asemenea, se poate insista asupra contextului apropiat al cuvântului (prepoziții, conjuncții, verbe etc.) pentru a prezenta o utilizare cât mai variată a acestuia. Concordanțele pot furniza într-un timp foarte scurt volume mari de exemple extrase din texte autentice care să fie utilizate pentru exerciții de completare, întrebări cu răspunsuri multiple, exerciții de continuare a unei fraze etc. Avantajul utilizării acestora constă în faptul că profesorul nu se va mai concentra să creeze sau să caute exemplele în texte scrise, ci va avea la dispoziție o mare varietate de exemple din care va trebui să le selecteze pe cele mai potrivite și, dacă e cazul, să le adapteze.

Concordanțele sunt, de asemenea, foarte utile pentru introducerea, studierea și fixarea diferiților marcatori discursivi în studiul RLS (de comentariu, de reformulare, intensificatori, cuantificatori etc.) pornind de la exemple de texte autentice extrase dintr-un corpus.

Căutarea unor *sintagme* într-un corpus se poate realiza în mod variabil, în funcție de ceea ce dorește profesorul. Astfel, se poate realiza o căutare după o sintagmă ce conține un anumit număr de cuvinte, care are o anumită frecvență în text, sau după colocațiile din text. Astfel, pentru a da ca exemplu o serie de expresii care cuprind cuvântul „muncă”, se poate realiza o căutare

pentru orice sintagmă formată din 2 cuvinte. Programul interoghează corpusul și afișează următoarele rezultate: *muncă laborioasă, muncă brută, muncă decentă, muncă intensă, muncă patriotică, muncă ușoară*. Li se poate cere cursanților să creeze propoziții cu aceste structuri, li se poate cere să găsească exemple proprii care să completeze seria sau să menționeze sinonime/antonime pentru determinanții cuvântului „muncă” din seria prezentată.

Un alt exemplu de exerciții care se pot realiza sunt exercițiile de potrivire a datelor. Astfel, la început, se pot căuta în corpus o serie de substantive, iar, într-o a doua etapă, se poate interoga corpusul pentru sintagme formate din 2 cuvinte pentru a extrage acele expresii pe care profesorul le consideră necesare pentru cursanții săi. Un astfel de exercițiu se creează în câteva minute.

Corpusul de limbă română din cadrul *Colecției Leipzig* prezintă chiar multe avantaje datorită interfeței sale foarte accesibile de interogare a corpusului și informațiilor complexe pe care se afișează orice interogare a acestuia pe ecran. Astfel, se poate căuta un cuvânt ale cărui legături logice sunt reprezentate grafic, prin intermediul unui graph. În afară de aceste informații, care sunt foarte utile atât elevului pentru studiul limbii române, cât și profesorului pentru crearea de exerciții pentru predarea RLS, interfața mai afișează și concurențele, cuvinte care au contexte similare cu cel căutat sau cuvinte care apar în aceeași propoziție cu cuvântul căutat.

Tot din categoria elementelor vizuale care se pot folosi în predarea/învățarea RLS pe bază de corpus o reprezintă posibilitatea de a crea *nori de cuvinte*. Pentru aceasta, se pornește de la o listă de frecvențe și se generează automat un nor de cuvinte cu ajutorul programului *AntConc* sau cu ajutorul oricărui alt program online care poate genera nori de cuvinte. Informația organizată vizual în acest mod se poate utiliza ca material didactic.

Bineînțeles, toate aceste exerciții se pot realiza și fără ajutorul unui corpus, folosind exemple și texte pe care se alege profesorul în funcție de obiectivele sale didactice. Dorim totuși să atragem atenția asupra faptului că interogarea unui corpus în această situație va furniza o cantitate și o varietate mult mai mare de exemple autentice într-un timp foarte scurt. Ceea ce va

permite profesorului să selecteze pe ecran, în doar câteva secunde, zeci de exemple afișate de programul utilizat pentru explorarea corpusului (*AntConc*, *Sketch Engine*, *WordSmith*, *BootCat* etc.), în funcție de nivelul și competențele cursanților săi. De asemenea, va permite alegerea celor mai interesante exemple astfel încât cursanții să fie atrași de studiu.

6. Concluzii

În acest articol sperăm să fi putut ilustra suficient de detaliat câteva aspecte importante ale predării/ale învățării RLS bazate pe corpus. Înainte de toate, considerăm că este necesară crearea de corpusuri didactice pentru RLS, indiferent de tipul acestora (*learner corpus*, *teacher corpus*, *didactic corpus* etc.). De asemenea, nu numai crearea unui corpus de didact RLS este importantă, ci și întreținerea și actualizarea permanentă a acestuia. Acest lucru va permite dezvoltarea predării/a învățării RLS pe bază de corpus la un nivel comparabil cu cel al altor limbi străine.

De asemenea, considerăm că, pentru a se putea alinia la nivelul cercetării internaționale, lingvistica de corpus din România trebuie să depășească unele limitări care încă există în această disciplină. Astfel, ar trebui să se renunțe complet la crearea de corpusuri publicate în volum și să se realizeze doar corpusuri accesibile online. O mai mare varietate de corpusuri ar fi, de asemenea, de dorit. De asemenea, în cadrul didacticii RLS bazată pe corpus ar trebui să se utilizeze termeni care prezintă o echivalență completă a termenilor din cercetarea internațională astfel încât să se evite orice ambiguitate nedorită.

Credem că inventarul actualizat de corpusuri de limba română disponibile în prezent și prezentat în acest articol contribuie la realizarea unei panorame generale a materialelor lingvistice de acest tip ce se pot folosi în activitățile didactice. Acesta se dorește a fi o informare cu caracter general pentru profesorii interesați de predarea/învățarea RLS pe bază de corpus.

Nu în ultimul rând, exemplele de exerciții, instrumentele de explorare și interogare de corpus pe care le-am menționat reprezintă o ilustrare a

modului în care se poate lucra în prezent cu mijloacele de care dispunem în predarea RLS pe bază de corpus. În momentul în care vor exista și corpusuri didactice pentru RLS, se vor putea aplica metode și mai evolute de lucru și de cercetare în acest domeniu.

Bibliografie

1. Arieșan, Vasiliu 2016: Antonela Arieșan; Lavinia-Iunia Vasiliu, *On the necessity of a learner corpus – Romanian as a Foreign Language (RFL)* in Iulian Boldea (ed.) *The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity. Section: Language and Discourse*, Arhipelag XXI Press, Tîrgu-Mureș, 3, 2016, pp. 955-966.
2. Cabré, Maria Teresa 2007: Maria Teresa Cabré, „Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades”, in Ballard, M.; Pineira-Tresmontant, C. (ed.). *Les corpus en linguistique et en traductologie*, Arras: Artois Presses Université, 2007, pp. 89-106.
3. Chitez 2014: Madalina Chitez, *Learner corpus profiles: the case of Romanian Learner English*, Lausanne: Peter Lang Verlag, 2014. URL: https://www.academia.edu/9623227/Learner_corpus_profiles_the_case_of_Romanian_Learner_English.
4. Condamines 2002: Anne Condamines, *Corpus Analysis and Conceptual Relation Patterns in Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, John Benjamins Publishing, 2002, 8 (1), pp. 141-162.
5. Constantinescu 2020: Mihaela-Viorica Constantinescu, *Româna ca limbă străină. Corpus*, București: Bucharest University Press, 2020.
6. Gabrielatos 2005: Costas Gabrielatos, *Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?* in *TESL-EJ (The Electronic Journal for English as a Second Language)* March 2005 - Volume 8, Number 4, pp. 1-35.
7. Granger 2008: Sylviane Granger, *Learner corpora*. In Lüdeling, A. & Kytö, M. (eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Volume 1. Berlin & New York: Walter de Gruyter, pp. 259-275.
8. Granger et alii 2002: Sylviane Granger, Estelle Dagneux, Fanny Meunier, *The international corpus of learner English*. Louvain, Belgium: Université Catholique de Louvain, 2002.
9. Käding 1898: Friedrich Wilhelm Käding, 1898, *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch einen Arbeitsausschuss der deutschen Stenographiesysteme*, Berlin: Publisher Steglitz bei Berlin, Selbstverlag des Herausgebers; E.S. Mittler & Sohn, URL: <https://archive.org/details/hufigkeitswrtter00kaedgoog/page/n7/mode/2up>.

10. McCarthy 1954: Dorothea McCarthy *Language Development in Children*, in *Manual of Child Psychology*, Edited by Leonard Carmichael, 1954, pp. 492-630.
11. McEnery et alii 2019: Tony McEnery, Vaclav Brezina, Dana Gablasova, Jayanti Banerjee, *Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA: Employing Technology to Analyze Language Use in Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 2019, pp. 74-92.
12. McEnery, Hardie 2012: Tony McEnery, Andrew Hardie, *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*, London: Cambridge University Press, 2012.
13. McEnery, Wilson 2001: Tony McEnery, Andrew Wilson, *Corpus linguistics. An introduction*, 2nd edition, Edinburgh: Edinburgh University Press 2001.
14. McEnery, Wilson 2012: Tony McEnery, Andrew Wilson, *Corpus linguistics. Module 3.4* in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online]. URL: http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-4.htm [Accesat în 25.10.2022].
15. Meunier, Gouverneur 2009: Fanny Meunier, Céline Gouverneur, *New types of corpora for new educational challenges: collecting, annotating and exploiting a corpus of textbook material*. In: Aijmer K., *Corpora and Language Teaching*, Benjamins: Amsterdam and Philadelphia 2009, pp. 179-201 <http://hdl.handle.net/2078.1/75612>.
16. Nisioi et alii 2016: *A Corpus of Native, Non-native and Translated Texts*. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, pp. 4197-4201, Portorož, Slovenia. European Language Resources Association (ELRA).
17. O'Keeffe, McCarthy 2010: A. & McCarthy, M. (2010) 'Historical perspective: What are corpora and how have they evolved?', in O'Keeffe, A. & McCarthy, M. (eds), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge, pp. 3-13.
18. Sinclair 2004: John Sinclair, *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
19. Sinclair 2005: John Sinclair, 2005, *Corpus and Text: Basic Principles*, in Martin Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, URL: <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/index.htm> (accesat în 19.12.2022).
20. Tien-Ping, Besacier 2006: Tien-Ping Tan, Laurent Besacier, *A French Non-Native Corpus for Automatic Speech Recognition*. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)*, Genoa, Italy. European Language Resources Association (ELRA).
21. Van Engen et alii 2010: KJ, Baese-Berk M, Baker RE, Choi A, Kim M, Bradlow AR. *The Wildcat Corpus of native- and foreign-accented English: communicative efficiency across conversational dyads with varying language alignment profiles*, in *Language and Speech*, 2010, 53 (4), pp. 510-540.

22. Vișan 2019: Ruxandra Vișan, *Corpus-based Research and Romanian Teachers of EFL. Examining Key Aspects of English Usage in The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*; Bucharest, Vol. 2, 2019.
23. Williams *et alii* 2002: Geoffrey Williams, Claude Sionis and Paul Boucher, „Single language corpus, multilingual background” in *ASp*, nr. 37-38, 2002, pp. 47-57.
24. Zhang *et alii* 2021: Junbo Zhang, Zhiwen Zhang, Yongqing Wang, Zhiyong Yan, Qiong Song, Yukai Huang, Ke Li, Daniel Povey, Yujun Wang *speechocean762: An open source non-native english speech corpus for pronunciation assessment*, 2021, URL: https://www.researchgate.net/publication/350647456_speechocean762_An_Open-Source_Non-native_English_Speech_Corpus_For_Pronunciation_Assessment.
25. Zafiu 2013: Rodica Zafiu, „Ordinar”, in *Dilema Veche*, secțiunea Cuvinte nepotrivite, nr. 506 din 24-30 octombrie 2013.
26. Lieber 2019: Andrea Lieber, „Un ghid despre cum nu ar trebui să te simți când vezi o piesă de teatru politic”, in *Revista Arta*, mai 28, 2019.
27. Ștefănescu 2019: Cătălin Ștefănescu, „Nu mai e ce-a fost! S-a stricat!” în *Dilema Veche* nr. 806 din 1-7 august 2019.

La început a fost cuvântul. Un manual A1 nongramatical de limba română pentru străini

ANCA URSA

Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”

Abstract. *In the beginning was the word. A non-grammar student book of Romanian language for foreigners. After the publication of CFRL and the alignment of Romanian as a foreign language to it, the teaching of RLS has undergone an obvious transformation, as evidenced by the textbooks and auxiliaries published in the last fifteen years. Although the communicative-action approach has reduced the role of grammar in teaching and assessment, traditional rules still occupy an important place. The learning of the new generation is changing before our eyes, gadgets and automation in other areas force the current education to an inevitable upgrade, which undermines the explicit communication of the rule, repeated until students internalize the new concept. Without completely circumventing grammar, which is more important for higher language levels, we propose an A1 textbook that reduces the role of rules and encourages implicit teaching: exposing students to information, for example, illustrations and intensive use, in contexts, of "chunks", such as collocations, phrases, groups of words. The classical grammatical explanations, for understanding the structure of the language, will be moved to the edge of the communicated contents, if not completely removed. We use a lexical approach, based on groups of "prefabricated" words, able to generate as quickly as possible coherence and fluency in the process of learning the new language.*

Keywords. *lexical approach, implicit teaching, student book, collocations, "chunks", phrases, intensive use, fluency.*

1. Introducere

Oferta manualelor dedicate învățării limbilor străine prezintă, în orice cultură, una dintre cele mai variate și mai dinamice liste de apariții editoriale, cu volume noi sau ediții actualizate în permanență. Posibilele explicații pentru productivitatea acestei piețe de carte ar putea fi modurile de învățare în schimbare, de la o generație la alta, presiunea educației online, cu exigențe diferite față de cele ale învățământului clasic, metodele noi propuse de didactica limbilor etc. Pornesc chiar de la această premisă, în predarea și evaluarea românei ca limbă străină (RLS): nu există un singur discurs corect în metodologia disciplinelor de profil și, chiar dacă ar exista, succesul la clasă nu depinde de acesta. O abordare de tipul „soluție universală” se dovedește doar anacronică și neonestă intelectual. Perspectiva lexicală mi se pare potrivită pentru studenții cu care lucrez, de la Pre-A1: accentul mai consistent pe pronunție și achiziții de vocabular, dar și concentrarea pe înțelesul și pe funcția mesajului și mai puțin pe aspectul formal. O asemenea direcție permite o „perioadă de miere” confortabilă pentru studenți, care le poate crește motivația și încrederea în procesul de învățare.

2. Metodă

Voi începe cu o definiție negativă a abordării lexicale, adică ce nu este aceasta. Nu înseamnă că profesorii care o urmează sunt adepții predării implicite, fără reguli, prin simpla expunere a cursanților la limba nouă. Nu urmează nici abordarea naturală, care presupune achiziție, și nu învățare: discursul produs nu e corectat, iar răspunsul la sarcinile de lucru se poate da în orice limbă. În schimb, sunt esențiale, în conturarea materialelor de lucru, teoriile antigramaticale ale lui H. G. Widdowson din anii '90, abordarea lexicală a lui Michael Lewis din anii 2000 și documentele europene despre predarea și evaluarea limbilor străine, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL 2001) și *Companion Volume* (CV 2018).

Widdowson contestă prioritatea formei în predare, întrucât ar folosi cuvintele nu atât pentru valoarea lor semantică, ci doar în exemplificarea de

reguli gramaticale, fără să ia în considerare că uzul respectiv subminează însăși natura gramaticii, de mediator al sensului. Teoreticianul oferă argumente și scenarii pentru inversarea acestei dependențe pedagogice: în predare începem cu vocabularul și demonstrăm ulterior cum poate fi acesta modificat de gramatică, pentru comunicarea eficientă. Vede abilitatea de a folosi eficient vocabularul, pe care o numește, oarecum impropriu, „competența lexicală”, ca nucleu al dezvoltării competenței de comunicare în ansamblu (Widdowson 1990: 94-97).

Câțiva ani mai târziu, Michael Lewis își conturează primele teorii despre eficiența abordării lexicale. Probabil, numele lui este legat cel mai mult de metoda învățării „pe bucăți”, nu pe cuvinte: substantiv însoțit de adjectiv, mai degrabă decât substantivul singur sau colocații mai degrabă decât verbe simple. Numește, exemplifică și descrie detaliat patru categorii de „bucăți”: cuvinte, colocații, expresii fixe, expresii semifixe. De asemenea, dă prioritate unor expresii cu statut evocativ sau generativ, în defavoarea listelor de cuvinte și insistă pe explorarea contextelor în care apar mai des cuvintele de învățat (Lewis 1993, 2008).

Deși nu contestă rolul gramaticii, mai ales la nivelurile superioare de limbă, unde corectitudinea discursului este importantă, cei doi didacticieni susțin, cu argumente complementare, întâietatea lexicului și construirea bazei lingvistice a limbii-țintă pornind de la nuclee lexicale simple, „insule de încredere” pentru cursanți, care vor construi în jurul lor un mesaj din ce în ce mai bogat.

3. O relectură a CECRL și a CV (Pre-A1, A1)

Încă din 2001, CECRL tratează separat competența lingvistică și competența de comunicare bazată pe activități de producere și de receptare ale mesajului în limba a doua (L2). Prima este deja asociată cu alte două competențe, sociolingvistică și pragmatică. *Companion Volume* vine, șaptesprezece ani mai târziu, să confirme inseparabilitatea celor trei componente, care „sunt întotdeauna intricate în orice uz lingvistic, nu pot fi izolate una de cealaltă” (CV 2018: 129). Însă, pentru abordarea didactică a

studiului de față, regândirea scalelor de descriptori în coloana din stânga, aceea a competenței lingvistice, este mai relevantă (Figura 1). Cum se poate observa, vocabularul este de departe elementul decisiv al seriei, lui îi sunt dedicate două scale (lexicală și semantică), dar este implicat consistent și în conturarea varietății lingvistice. Abia după aceea, apar ceilalți parametri descriptivi: gramatica, fonologia și ortografia. Sau, cum afirmă Folse: „Oricum, cu un vocabular sărac, comunicarea e limitată considerabil. Te poți descurca fără gramatică, dar fără vocabular, deloc!” (Folse 2004: 2).

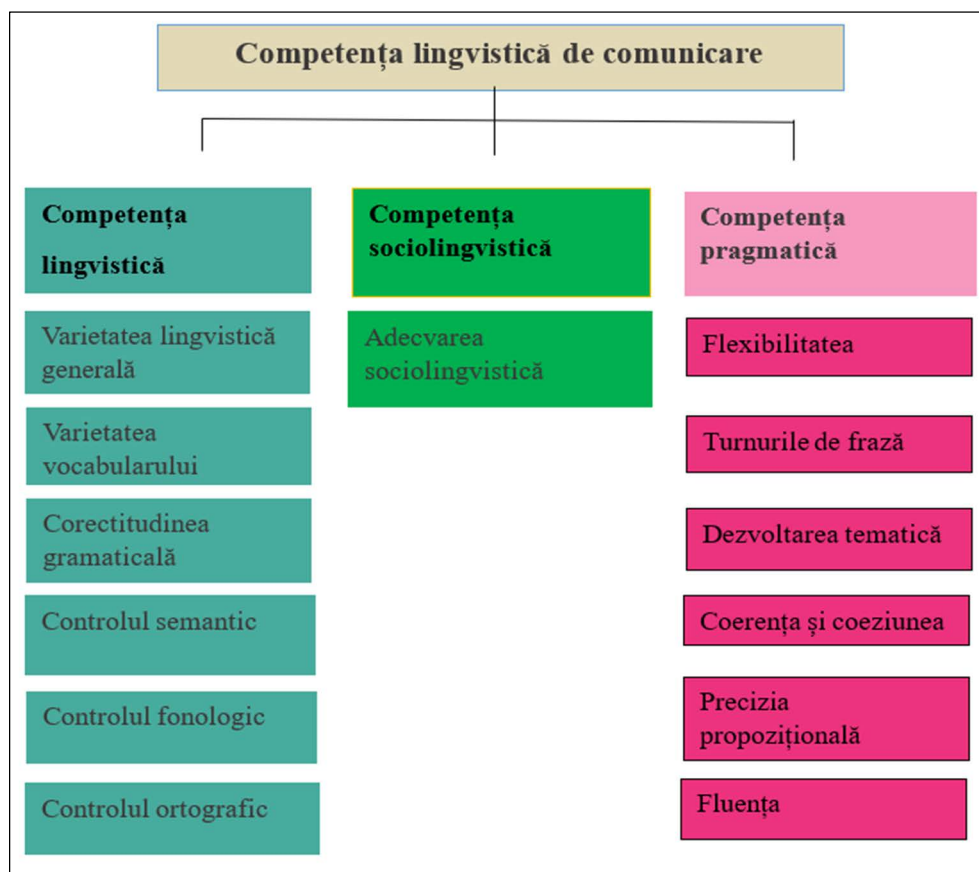


Fig. 1. Scalele de descriptori ale competenței lingvistice (CV 2018: 19)

Voi traduce și analiza, în continuare, câțiva descriptori din scalele enumerate în diagrama anterioară, generatori de linii directe pentru conținuturile din manualul prezentat în paginile următoare. Întrucât acesta

nu are ambiția de a urca mai sus de A1, voi insista pe descriptorii asociați nivelului respectiv, dar și pe aceia din noul nivel introdus de CV, Pre-A1. Pentru că am discutat, în partea de metodologie, concurența dintre lexic și gramatică, în Tabelul 1 am reluat doar partea dedicată lor. Pre-A1 identifică numai „cuvinte, semne izolate și expresii de bază”, ordonate simplu, în timp ce A1, rămânând în zona informațiilor despre sine, despre lumea concretă din jur și despre nevoile personale, propune tipare propoziționale și repertoriu de sintagme (sau „bucăți”, cu termenul lui M. Lewis) memorate.

Tabel 1. Competența lingvistică, scale de descriptori (CV 2018: 130-132)

Scale Nivel	Varietatea lingvistică generală	Varietatea vocabularului	Corectitudinea gramaticală
A1	Are o gamă foarte limitată de expresii, despre detaliile și nevoile personale de tip concret. Poate folosi structuri de bază în propoziții scurte, cu omiterea sau reducerea unor elemente.	Are un inventar lexical de bază, care include cuvinte/semne și expresii legate de situații specifice, concrete.	Arată un control limitat asupra unor tipare propoziționale și forme gramatice simple, dintr-un repertoriu memorat.
Pre-A1	Poate utiliza cuvinte/semne izolate și expresii de bază, ca să dea informații despre sine.	<i>Nu există descriptori.</i>	Poate utiliza principii foarte simple în ordonarea cuvintelor, în enunțuri scurte.

Celelalte două coloane din Figura 1 conțin scale descriptive pentru competențele nonlingvistice asociate, de care am ținut cont, de asemenea, în crearea sarcinilor de lucru. Abilitățile sociolingvistice presupun că vorbitorul de A1, „poate stabili un contact social elementar, folosind formele politicoase pentru saluturi și urări de zi cu zi, pentru a face cunoștință, pentru a spune *te rog, mulțumesc, scuze*.” (CV 2018: 137). Competența pragmatică are descriptori pe nivel numai pentru trei scale: *coerența și coeziunea*, vizibilă în folosirea unor conectori simpli; *precizia*, detectabilă în comunicare unor informații concrete despre sine și mediul imediat; *fluența*, care evoluează de la semnalarea nevoii de ajutor în exprimare, până la gestionarea unor bucăți de discurs preformate, comunicate cu pauze firești (CV 2018: 138-142).

4. Reguli (eludate) în redactarea didactică

Până în anii '90, au existat puține auxiliare utile în învățarea RLS. Mai mult, manualul oficial, „cursul Brâncuș”, folosit în spațiul românesc mai bine de trei decenii, se baza mai ales pe gramatică și pe exerciții structurale. Din fericire, în ultimul deceniu s-a înregistrat o adevărată explozie de auxiliare RLS, mai ales pentru primele două niveluri, tot mai apropiate de metoda comunicativ-funcțională, propusă de CECRL. Nu este aici locul și spațiul potrivit pentru o enumerare și o analiză a lor, dar, ca un răspuns la posibila întrebare „de ce încă un material pe lângă altele, similare”, trebuie să menționez că am încercat să compensez prin demersul propus exact ce n-am găsit până acum în volumele de profil, respectiv o abordare nonabruptă a nivelului de început în RLS, fără presiunea gramaticii complexe și a regulilor numeroase. Așadar, prezentarea care urmează este mai mult o discutare a regulilor contestate indirect, decât o enumerare a regulilor de construcție a sarcinilor și a activităților propuse.

4.1. Structurarea lexicală a unităților, pe module de vocabular

Conținuturile a două unități, așa cum le-am decupat din viitorul *Cuprins*, sunt relevante pentru metoda propusă: învățarea se va centra pe vocabular, iar regulile lingvistice vor apărea ulterior, pe scurt, ca instrumente utile în legarea lexemelor.

Unitatea 2: Ce zi e azi?

1. Numere. Animale domestice.
2. Meteo. Cum e vremea. Anotimpurile.
3. Calendarul. Săptămâna. Ceasul. *A avea*. Genul masculin, feminin, neutru.
4. Vârstă, aniversare. Familia mea. *A sta*. Posesia.

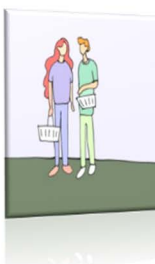
Unitatea 3: Vă rog să vă serviți!

1. Mâncare. Poftă bună! *A mânca* și *a bea*. Mic-dejun, prânz și cină. *A cumpăra*.
2. Ce gătim azi? Lista de cumpărături. Pluralul. Rețete culinare. *Mult/puțin*.
3. Îmi place ciocolata. Articolul definit. *Îmi place/îmi plac*.
4. La restaurant, Meniul. *A lua* și *a vrea*. *A avea timp/nevoie/chef*. *Mi-e foame, mi-e sete*.

4.2. Gramatica deplasată la marginea unităților

Cum precizam mai sus, dacă manualele recente de RLS au încă părți consistente dedicate gramaticii la toate nivelurile de limbă, auxiliarul propus aici încearcă să eludeze pe cât posibil gramatica, sau să o lexicalizeze. Atunci când apare, totuși, conjugarea unui verb sau regulile generale de plural, ele sunt incluse în activități funcționale și fixate prin activități de receptare sau de producere a mesajului în L2 (Figura 2). Gramatică implicită câștigă tot mai mult teren, în defavoarea regulilor explicite, la nivelurile de început: „Începătorii tind să-și însușească gramatica holistic sau implicit, în timp ce cursanții intermediari și avansați au nevoie de instrucțiuni concentrate pe formă.” (Moeller, Ketsman 2010: 96).

1.4. Spuneți ce este azi în coșul vostru de la supermarket. Ce cumpărați?




A CUMPĂRA

eu cumpăr
tu cumperi
el/ea cumpără
noi cumpărăm
voi (dvs.) cumpărați
ei/ele cumpără







A MÂNCĂ

eu mănânc
tu mănânci
el/ea mănâncă
noi avem mîncîm

eu nu mănânc



1.5. Ce mănâncă și ce beau persoanele din imagini? Asociați frazele și imaginile.

a. Dana mănâncă pizza și bea un cappuccino. 3 ...

b. Victor nu are timp pentru masă. Mănâncă numai o prăjitură.

c. Sorina mănâncă cereale cu lapte.

d. Mihaela adoră fructele. Acum mănâncă mere, pepene roșu și kiwi.

e. Lucian mănâncă des paste. Acum are în față niște spaghete carbonara.

f. Florin mănâncă un burger și bea cola.

Fig. 2. Gramatica „exilată”

4.3. Exercițiile structurale – puține sau deloc

În aceeași ordine de idei, lipsesc aproape total exercițiile structurale, construite pentru a fixa reguli și excepții gramaticale. Chiar dacă repetiția monotonă a unor construcții de limbă se poate dovedi utilă, la primele niveluri cântărește mai greu pentru cursanți confortul utilizării expresiilor reținute, în fața nevoii profesorului de acuratețe în discurs.

4.4. Progresia (parțial) încălcată

Deși principiile structurante ale cărții propuse includ progresia ca element ordonator, uneori elementele de lexic sau de gramatică elementară sunt introduse mai devreme, în funcție de contextele de utilizare a limbii în care sunt implicați cursanții și de nevoile lor imediate în comunicare. Cum se poate vedea în Figura 3, deși verbele sunt introduse inițial cu prezentul, în cazul verbelor frecvente „a fi” și „a avea”, perfectul compus și viitorul sunt propuse în primele unități de învățare.

	CÂND?		
	Ieri	Azi	Mâine
<i>eu</i>	am fost	sunt	voi fi
<i>tu</i>	ai fost	ești	vei fi
<i>el/ea</i>	a fost	este/e	va fi
<i>noi</i>	am fost	suntem	vom fi
<i>voi</i>	ați fost	sunteți	veți fi
<i>ei/ele</i>	au fost	sunt	vor fi

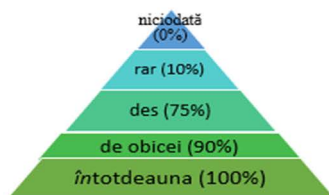
2.3. Cum e vremea? Notați temperatura pentru ieri, azi și mâine.

- Vara este cald afară. Azi sunt
treizeci de grade
- E iarnă, dar e soare. Ieri au fost
- Primăvara nu este nici cald, nici frig. Mâine vor fi aproximativ
- Toamna e rece, de obicei. Azi sunt



2.4. Ascultați informarea meteo pentru Cluj-Napoca. Notați în tabel valorile de temperatură.

3.7. Marcați dacă frazele de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F) pentru voi.



- Sâmbătă sunt la cursuri, la facultate. *F*
- De obicei, seara sunt la sala de sport.
- Mâine voi fi la cursul de anatomie, de la ora 8 dimineața.
- Sunt întotdeauna punctual.
- Ieri am fost în Piața Unirii.

Fig. 3. Progresia relativă

4.5. Convențiile sociolingvistice utilizate frecvent

În secvența anterioară, am subliniat modul inseparabil în care competența lingvistică se împletește cu aceea sociolingvistică și pragmatică. Unitățile propuse includ fără excepție convenții formale și nonformale, de la saluturi și adresări, până la turnuri de frază utile în stabilirea relațiilor și a raporturilor de politețe.

2.4. Rescrieți dialogurile sub imaginea adecvată.





<p>– Poftim textul.</p> <p>– Mulțumesc frumos.</p> <p>– Cu plăcere!</p>	<p>– Vă rog să mă scuzați! Scuze!</p> <p>– Nu face nimic!</p>	
<p>– Ce mai faci?</p> <p>– Bine, mulțumesc. Și tu?</p> <p>– Așa și așa.</p> 		
		

Fig. 4. Elemente sociolingvistice

4.6. Introducerea și fixarea bucăților de discurs preformate

De la primele întâlniri, studenții vor fi încurajați să învețe bucăți de discurs funcționale, acele „chunks” de care vorbește Michael Lewis. De pildă, atunci când întâlnesc *manifestarea neînțelegerii* ca act de vorbire, vor auzi/vedea expresii întregi de tipul „nu înțeleg limba română”, „puteți repeta?” și nu cuvintele separate, *a înțelege; o limbă, -i; român, -ă, -i, -e* etc. La fel, verbele utile în interacțiunea de la clasă se introduc în contexte propoziționale frecvent utilizate, de tipul „deschideți cartea/închideți cartea”, ușor de comunicat printr-o ilustrație salutară (Figura 5).

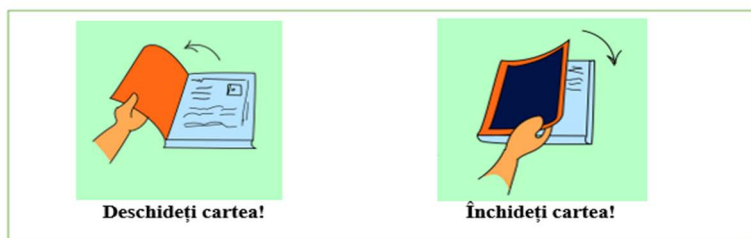


Fig. 5. Ilustrarea „bucăților” propoziționale

4.7. Introducerea elementelor culturale

Deși competența plurilinguală și pluriculturală nu este la fel de intim inserată în L1 precum convențiile sociolingvistice, *Companion Volume* o prezintă ca pe o metacompetență și îi conturează descriptori încă de la A1. Manualul include activități și sarcini care oferă instrumente de gestionare a tranzacțiilor de tip concret. Vorbitorul „poate recunoaște când apar dificultăți în interacțiunea cu membrii altei culturi, chiar dacă nu e sigur cum trebuie să se comporte în asemenea împrejurări” (CV 2018: 125).



3.7. Adriana, studenta de la exercițiul 3.5., din anunțul 2, are o posibilă colegă de cameră în vizită. Ascultați cum prezintă apartamentul și alegeți soluția corectă.

1. Vizitatoarea se descalță pentru că
 - a. respectă cultura de aici.
 - b. proprietarul e sensibil.
 - c. afară plouă.

3. Obiectul mutat în altă cameră va fi
 - a. biroul.
 - b. masa.
 - c. patul.

Fig. 6. Elemente culturale

5. Concluzii

La finalul prezentării viitorului manual, conceput în coerența perspectivei lexicale, este, poate, util să fie reluate cele câteva principii constitutive. La nivelurile mici (Pre-A1, A1, A2), schemele gramaticale pot fi evitate sau *lexicalizate*. Totodată, introducerea vocabularului se realizează mai eficient prin *bucăți de enunț*, decât prin cuvinte. Nu în ultimul rând, e util un accent mai consistent pe *elementele culturale, sociolingvistice și pragmatice*. Rămâne să verificăm dacă uzul materialului prezentat aici, de către studenții care se inițiază în limba română, validează metoda și conținuturile propuse.

Bibliografie

1. CECRL 2001: *Common European Framework Of References For Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council Of Europe, 2001, accesat aici: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, la data de 21.09.2022.
2. CV 2018: *Companion Volume With New Descriptors* (2018, 2021), Council Of Europe, 2018, accesat aici: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, la data de 21.09.2022.
3. Keiby, Nayibe 2017: Caro Keiby, Nayibe Rosado Mendinueta, *Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review*, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 8, No. 2, pp. 205-213, 2017.
4. Folse 2004: Keith S. Folse, *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, Michigan, The University of Michigan Press, 2004.
5. Lewis 1993: Michael Lewis, *The Lexical Approach*. State of ELT and a Way Forward, Cengage Learning, Hampshire, United Kingdom, 1993.
6. Lewis 2008: Michael Lewis, *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Cengage Learning, Hampshire, United Kingdom, 2008.
7. Moeller, Ketsman 2010: Aleidine Kramer Moeller, Olha Ketsman, Can We Learn a Language Without Rules, in *Developing Global Competence: Selected Papers from the 2010 Central States Conference*, eds. Melanie Bloom and Carolyn Gascoigne (Eau Claire, WI: Crown Prints), pp. 91–108, 2010.
8. Widdowson 1990: H. G. Widdowson, *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

*Toate ilustrațiile din articol au fost realizate de Silviu Ciora, graficianul volumului *Limba română pentru studenții internaționali. O abordare lexicală (A1)*, care va fi publicat în curând la Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”.

Utilizarea surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral la opționalul de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini

ANDREEA-VICTORIA GRIGORE¹

Universitatea din București

Abstract. The use of authentic audio and video resources in the development of listening skills during the optional seminar of legal and political specialised language for foreign students. This paper is based on the teaching method of using authentic audio and video resources to develop listening skills. This method is mainly encountered during the practical courses of Romanian as a foreign language (RFL) and has been effectively adopted in the optional seminar of legal and political specialised language for the Social Sciences group. The group is made up of foreign students who intend to pursue an academic path in more or less related fields (history, international relations, law, political science, security and defence, etc.). The variety of audio and video files chosen for the specialised language seminar includes news, excerpts of political speeches, selections from press releases and statements of judicial or political institutions, fragments of interviews given by legal or political personalities, as well as interventions on Romanian radio or TV stations. All sources listed above belong to the category of authentic materials, which have been created by a native speaker for a speaker of the same language, without having a didactic purpose. Although this method has been less studied in the field of RFL, the use of authentic materials has numerous advantages in the teaching and learning of a foreign language. Some of the advantages discussed in the literature (and exemplified by means of the activities suggested for the Social Sciences group) are: the inclusion of authentic communicative situations in accordance with the purposes of the learning activities, the students' exposure to a living and real language, and an authentic image of the culture studied.

¹ Adresa de corespondență electronică: victoria.grigore@unibuc.ro.

Keywords: *Romanian as a foreign language (RFL), legal and political specialised language, teaching and learning, development of listening skills, authentic audio and video resources.*

1. Introducere

Obiectul lucrării de față este reprezentat de folosirea surselor audiovideo autentice în dezvoltarea competenței de ascultare sau de receptare a discursului oral² la seminarul opțional de limbaj specializat politico-juridic, intitulat *Limbaj specializat. Științe sociale* și dedicat grupei de *Științe sociale*. Grupa este formată din studenți străini înscriși în *Anul pregătitor de limba română* (Centrul de studii românești, Facultatea de Litere, Universitatea din București). Elementul care stă la baza formării grupei constă în parcursul academic ulterior al studenților străini. Acest parcurs este legat de studierea în limba română a diferitelor domenii asociate științelor sociale (îndeosebi, a domeniului juridic și a celui politic). Prin urmare, pentru o mai bună integrare educațională, dar și profesională, studenții străini din grupa menționată trebuie să cunoască limbajele de specialitate din aceste discipline sociale.

Printre obiectivele lucrării se numără indicarea unor surse audiovideo autentice, preluate de pe conturile de *YouTube* ale unor instituții (politice sau media), precum și prezentarea unor activități de învățare rezultate din aceste surse și propuse pentru dezvoltarea competenței de ascultare. La obiectivele menționate se adaugă comentarea unor avantaje ale folosirii surselor audiovideo în predarea și învățarea limbajului de specialitate politico-juridic.

O primă premisă a cercetării este îndelungata noastră activitate de predare a disciplinei *Receptarea discursului oral* (disciplină de curs practic de limba română, care, potrivit planului de învățământ al *Anului pregătitor*, se derulează pe durata întregului an universitar). Predarea acestei discipline este dublată de predarea neîntreruptă (timp de 12 ani) a limbajului politico-juridic

² Sintagma *receptarea discursului oral* este utilizată în planul de învățământ al *Anului pregătitor de limba română* de la Universitatea din București pentru a desemna cursurile practice destinate dobândirii competenței de ascultare (vezi *Plan de învățământ AP*).

la același program pregătitor. A doua premisă vizează existența unui interes personal pentru studiul lingvistic al terminologiilor, concretizat prin studiile doctorale urmate la Universitatea din București și prin publicarea unei teze de doctorat având ca subiect descrierea lingvistică a unei terminologii (Grigore 2019). A treia premisă a lucrării constă în continuarea unui demers anterior, privind studierea unor aspecte ale predării și învățării limbajului politico-juridic (Grigore 2016a, 2016b, 2016d, 2018, 2020, 2021a, 2021b).

Referitor la structura lucrării, secțiunea introductivă este urmată de o trecere în revistă a aspectelor teoretice care au în vedere materialele autentice și avantajele lor în procesul de predare-învățare a unei limbi străine. Cea de-a treia secțiune ia în considerare câteva resurse audiovideo autentice, utilizate în seminarul de limbaj specializat în timpul unor activități de învățare. Secțiunea finală reunește observații derivate din chestiunile prezentate în cuprinsul lucrării.

2. Aspecte teoretice

În literatura de specialitate, s-au propus numeroase definiții ale noțiunii *document autentic*. În general, acesta desemnează „orice document care nu a fost conceput în mod special pentru a fi utilizat în clasă, care a fost conceput de către vorbitorii nativi ai L2 pentru vorbitorii nativi ai L2 și care are deci funcția sa culturală adevărată în viața reală” (Coste, Galisson (ed.) 1976 *apud* Cosăceanu 2003: 121). Așadar, se consideră că acest tip de document nu a fost realizat cu intenții didactice ori pedagogice, ci comunicative (Aslim-Yetis 2010: 1). Se admite că un document autentic a fost creat pentru a îndeplini un anumit scop *social* în comunitatea lingvistică în care a apărut (Little *et al.* 1988: 27 *apud* Guariento, Morley 2001: 347, s.n.).

În cercetări recente (Aslim-Yetis 2010: 1; Donica 2014: 62; Hlihor 2010: 117; Tamo 2009: 75), se disting trei categorii de documente autentice: 1) *documentele scrise*, care pot fi *literare* (povești, povestiri, piese de teatru, poezii, scheciuri etc.) sau *nonliterare* (fapte diverse, anunțuri publicitare, de căutare de locuri de muncă, imobiliare ori matrimoniale, calendare, anuare telefonice, acte și chestionare administrative, formulare, facturi, cataloage de vânzări, hărți,

pliante turistice, orare rutiere, mersul trenurilor, etichete, buletine meteo, rețete culinare, interviuri scrise, prospecte, instrucțiuni de folosire a unor produse, corespondență personală sau profesională, telegrame, cecuri, pașapoarte etc.); 2) *documentele sonore* (diverse sunete și zgomote specifice, conversații, buletine informative, interviuri, dezbateri și alte emisiuni radiofonice, cântece, publicitate orală etc.); 3) *documentele vizuale* (imagini, fotografii, benzi desenate, filme, videoclipuri, jurnale și alte emisiuni televizate etc.)³.

De îndată ce un profesor îl folosește la clasă pentru învățarea unei limbi străine, documentul autentic devine unul cu finalități pedagogice (Hlihor 2010: 117). Se impune și o condiție, anume, ca documentul autentic să fie preluat și să le fie prezentat în forma sa originală elevilor sau studenților care învață respectiva limbă (Aslim-Yetis 2010: 1; vezi și Donica 2014: 61). Dacă acelui document i se aduce orice fel de modificare (de pildă, eliminarea unui paragraf sau a mai multora, pentru a reduce cantitatea de informații, ori adăugarea de conectori între fraze, pentru a înlesni înțelegerea textului), nu mai este unul autentic, ci unul adaptat ori „didacticizat” (Aslim-Yetis 2010: 1).

Ca atare, în studiile de specialitate se face diferența între *documentul autentic* și *documentul pedagogic* sau *fabricat*, creat de către un cadru didactic spre a fi lucrat la clasă (Robert 2008: 17, s.n.). Totodată, s-a sugerat ca documentele autentice să fie numite *materiale sociale*, prin opoziție cu *materialele școlare* (Coste, Galisson (ed.) 1976 *apud* Hlihor 2010: 117-118, s.n.; vezi și *supra*), în special datorită conexiunilor stabilite de aceste materiale cu societatea.

De asemenea, trebuie amintit faptul că utilizarea surselor autentice are un rol semnificativ în abordarea comunicativă (*communicative approach*), folosită în predarea limbilor străine (Hlihor 2010: 117; vezi și Bérard 1991). Indiferent dacă se vizează palierul scris sau cel oral, documentele autentice ajută la stabilirea unei legături între cunoștințele predate și învățate într-un mediu instituționalizat și abilitatea elevului sau a studentului de a lua parte la evenimente reale (Wilkins 1976: 79 *apud* Guariento, Morley 2001: 347).

³ De remarcat este că unele documente vizuale enumerate mai sus sunt, în esență, audiovideo.

Cu alte cuvinte, se poate afirma că folosirea materialelor autentice contribuie la dobândirea *competenței socioculturale*. Fiind o parte fundamentală a *competenței de comunicare*, competența socioculturală presupune ca persoana care învață o limbă străină să cunoască societatea și cultura comunităților în care se vorbește limba respectivă (Hlihor 2010: 117). Competența este cu atât mai necesară în atingerea nivelului-prag B1, căruia îi corespunde un bagaj de cunoștințe lexico-gramaticale și culturale. Acestea din urmă îi permit persoanei care studiază să aibă o viață independentă într-un mediu lingvistic nou și să înțeleagă limba la nivel vorbit și scris. În plus, cunoștințele culturale o ajută pe acea persoană să se descurce în cele mai multe dintre situațiile cotidiene de exprimare orală sau scrisă (Hlihor 2010: 116).

Studiile de specialitate enunță multiple *avantaje* pe care le comportă utilizarea surselor autentice în procesul de predare-învățare a unei limbi străine (Aslim-Yetis 2010: 2-3; Donica 2014: 61-65; Hlihor 2010: 118; Tamo 2009: 75-76). Printre aceste avantaje se numără: 1) expunerea studentului la o limbă vie, reală, care depășește standardele uneori prea corecte, chiar artificiale, prezente în manuale; 2) lărgirea materialului studiat dincolo de limba vorbită la clasă de cadrul didactic; 3) introducerea unui lexic variat, bogat, în funcție de nevoile de exprimare ale studentului; 4) completarea unei lecții cu o situație de comunicare reală, care ar corespunde în totalitate obiectivelor din respectiva lecție; 5) informarea studentului asupra unor fapte recente, care au avut loc în domeniul studiat; 6) oferirea unor imagini autentice ale culturii studiate; 7) diminuarea sentimentului de frică avut de student în fața unui document necunoscut într-o limbă necunoscută; 8) motivarea studentului de a învăța mai mult⁴, fapt care poate avea ca rezultat cultivarea interesului pentru lectură⁵; 9) încurajarea unei atitudini creative a profesorului, mai ales când același material autentic poate fi folosit în situații diferite dacă sarcina de lucru este diferită.

⁴ De interes în acest punct al lucrării este o observație care îi aparține autoarei Evelyne Bérard (1991: 50): „Un apprenant de niveau débutant *peut être motivé positivement* s'il peut comprendre des échanges réels" (s.n.).

⁵ Referitor la dezvoltarea interesului pentru lectură, se cuvine menționată constatarea Danielei Tamo (2009: 76): „Authentic materials can encourage reading for pleasure because they are likely to contain topics of interest to learners, especially if students are given the chance to have a say about the topics or kinds of authentic materials to be used in class”.

3. Utilizarea surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral

În prezenta secțiune, se vor aduce în discuție câteva surse audiovideo autentice, folosite pentru dobândirea competenței de receptare a discursului oral. Sursele au fost utilizate la seminarul opțional de limbaj politico-juridic (*Limbaj specializat. Științe sociale*), derulat în semestrul al II-lea al fiecărui an la programul pregătitor de limba română de la Universitatea din București.

Punctul de plecare pentru exploatarea documentelor audiovizuale l-a reprezentat dorința de a completa și de a dezvolta competența de receptare a discursului oral, lucrată intensiv (cu precădere, în semestrul I) la cursurile practice de limba română pentru străini⁶. S-a vrut ca dobândirea competenței să fie continuată în semestrul al II-lea la seminarul de limbaj, cu ajutorul unor materiale audiovideo autentice, având la origine evenimente reale, din sfera politicii interne și externe, dar și din domeniul juridic, cu referire la societatea românească⁷. Gradul de dificultate al materialelor a pornit de la nivelurile A2-B1 de competență lingvistică, dat fiind că, la finalul *Anului pregătitor*, studenții străini trebuie să facă dovada unui nivel minim B1 de cunoaștere a românei⁸.

Sursele autentice au fost căutate pe conturile de *YouTube* ale unor instituții publice românești (instituții politice – președinție, guvern, ministere, partide politice; judiciare – parchete, judecătorii; media – posturi radio și TV),

⁶ Potrivit planului de învățământ al *Anului pregătitor* de la Universitatea din București, competenței de ascultare îi sunt alocate opt ore (dintr-un total de 30 de ore/săptămână) în semestrul I și patru ore (dintr-un total de 24) în semestrul al II-lea (vezi *Plan de învățământ AP*).

⁷ Pentru folosirea documentelor autentice (scrise, sonore și vizuale) la cursurile practice, vezi, printre alții, González-Barros (2020: 159-170).

⁸ Referindu-se la cursurile practice, González-Barros (2020: 161-163) atrage atenția asupra beneficiilor aduse de folosirea documentelor autentice încă de la nivelul A2 de competență lingvistică. Cf. Guariento, Morley (2001: 348), care recomandă ca utilizarea surselor autentice să înceapă de la nivelul avansat (*post-intermediate*), care corespunde nivelului B2 din *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. Aceiași autori consideră că utilizarea de materiale autentice trebuie tratată cu atenție în nivelurile inferioare (A1-B1), pentru ca sarcinile de lucru (coroborate unui lexic mai dificil, cu care studenții nu sunt pe deplin familiarizați) să nu aibă drept consecințe confuzia, frustrarea și, în ultimă instanță, demotivarea cursanților.

iar, ulterior, au fost temeinic selectate. În diferite ocazii, s-a recurs la extragerea unui singur fragment reprezentativ dintr-o sursă mai vastă.

Selecția surselor a fost realizată astfel încât acestea să îndeplinească niște condiții pentru a fi folosite ca documente cu finalitate pedagogică. Prin urmare, a fost necesar ca documentele audiovideo alese: a) să fie strâns legate din punct de vedere tematic cu bagajul de informații terminologice vehiculate pe durata întâlnirilor de seminar; b) să aibă o durată redusă (de maximum patru minute), pentru ca studenții să nu-și piardă concentrarea la rezolvarea aplicațiilor alcătuite pe baza lor; c) să se refere la evenimente petrecute relativ recent, pentru ca, în cazul unor neclarități de limbă, cursanților să le fie mai ușor să se raporteze la realitatea extralingvistică imediată și să deducă situația de comunicare; d) să conțină intervenții ale unor personalități românești marcante pentru politica și justiția actuale, care să vorbească „natural”, într-un ritm mediu spre alert. Condițiile au fost esențiale pentru ca sursele autentice să prezinte majoritatea avantajelor preconizate în studiile de specialitate (vezi *supra*).

Pornind de la respectarea riguroasă a condițiilor precizate, a rezultat o serie de materiale audiovideo variate, utilizate în scop pedagogic. Se remarcă, în mod deosebit, știri privitoare nu numai la domeniul politic (intern și extern), ci și la cel juridic, fragmente din diverse discursuri politice, selecțiuni din comunicatele și declarațiile de presă ale unor instituții judiciare sau politice, fragmente din interviurile acordate de către personalități din domeniul juridic sau din cel politic, intervenții ale unor politicieni sau ale unor juriști la posturi românești de radio sau de televiziune etc.

Varietatea surselor audiovizuale autentice vine în completarea firească a tematicii stabilite pentru seminarul de limbaj politico-juridic. Predată pe durata a treisprezece săptămâni (cea de-a paisprezecea și ultima din semestru fiind rezervată recapitulării finale), tematica ține cont de subiecte diverse, de interes pentru cursanții străini, care privesc politica internațională, dar și pe cea națională, fără a omite chestiuni legate de sistemul judiciar românesc. Aceste subiecte stau la baza unor unități de învățare, organizate după criterii informaționale și terminologice, astfel: 1.

*Comunitatea internațională. Organizația Națiunilor Unite (ONU). Organizația Tratatului Atlanticului de Nord (NATO); 2. Comunitatea europeană. Uniunea Europeană (UE). Spațiul Schengen; 3. Consiliul Europei; 4. Statul. Exercițarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ (monarhie vs. republică). Regimuri politice; 5. Politica românească. Partidele politice din România; 6. Principiul separării puterilor în stat (I). Puterea legislativă. Parlamentul României (Senatul și Camera Deputaților); 7. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (1). Guvernul României; 8. Principiul separării puterilor în stat (II). Puterea executivă (2). Președintele României; 9. **Constituția României**. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești; 10. Drept. Noțiuni generale despre drept; 11. Principiul separării puterilor în stat (III). Puterea judecătorească. Sistemul judiciar din România; 12. Profesii juridice din România. Magistratură și magistrați; 13. Documente legislative. Studiu de caz: **Codul familiei**⁹.*

După cum o dovedește tematica, selecția surselor audiovizuale corespunde unuia dintre avantajele subliniate în studiile de specialitate, anume, completarea lecțiilor (*i.e.*, seminarelor) cu situații de comunicare reală, în concordanță cu obiectivele activităților didactice. De menționat este că fiecare unitate de învățare conține un text-suport (adeseori, o sinteză de texte științifice politico-juridice), care cuprinde termenii asociați temei. Aceștia sunt reluați în aplicațiile (activitățile de învățare sau exercițiile) care constituie cea mai importantă parte a unității. Aplicațiile urmăresc dezvoltarea competențelor de receptare și de producere a textului scris, pornind de la fragmentul-suport. În finalul unității, înainte de subiectele de conversație, este plasată aplicația rezervată competenței de ascultare, ca o sintetizare a conținuturilor învățate.

În cele ce urmează, se vor detalia trei dintre exercițiile create pe baza unor materiale audiovideo autentice și menite să contribuie la dezvoltarea competenței de ascultare. De precizat este faptul că exercițiile au fost formulate după modelul itemilor obiectivi (cu alegere multiplă, respectiv, cu

⁹ Unitățile de învățare la care s-a făcut referire sunt incluse într-un manual de limbaj specializat pentru domeniile științe politice și drept, manual aflat în faza de finalizare. Pentru indicarea motivelor aflate la originea acestei tematici (și, implicit, a manualului), ca și pentru o descriere a unora dintre unitățile de învățare, vezi Grigore 2016b, 2016c, 2020, 2021a, 2021b.

alegere duală), dar și al itemilor semiobiectivi (de completare). În discutarea fiecărui caz în parte, se vor indica atât detaliile referitoare la alegerea materialului, cât și scopurile urmărite prin rezolvarea respectivului exercițiu de către studenți.

Conform tematicii prezentate (vezi *supra*), seminarul 6 este dedicat bagajului informațional și terminologic asociat Parlamentului României. Pentru exersarea competenței de ascultare, s-a formulat un exercițiu cu alegere multiplă (vezi exemplul (1)). S-a apelat la un fragment dintr-un interviu acordat în octombrie 2020 de Dacian Cioloș, copreședintele alianței USR-PLUS, formate din partidele Uniunea „Salvați România!” și Partidul „Libertate, Unitate și Solidaritate” (sursa FDC; vezi *Anexa 1*). Interviul a avut loc în emisiunea *Piața Victoriei*, găzduită de către jurnalista Ioana Ene Dogioiu la postul de radio Europa FM, cu aproximativ două luni înainte de alegerile parlamentare din 2020.

(1) Urmăriți fișierul audiovideo și alegeți varianta corectă:

- 1) Alianța politică din care face parte Dacian Cioloș o să participe la alegerile: a) europarlamentare; b) parlamentare; c) prezidențiale.
- 2) Alianța USR-PLUS a anunțat că propunerea de premier este: a) Dacian Cioloș; b) Dan Barna; c) Ioana Ene Dogioiu.
- 3) În opinia lui Dacian Cioloș, premierul: a) este ales direct de către cetățeni; b) este numit de către președintele țării; c) este rezultatul unei majorități parlamentare.
- 4) Cioloș afirmă că alianța lui va propune: a) un program de guvernare; b) niște persoane care să implementeze acel program de guvernare; c) atât un program de guvernare, cât și persoanele care să-l implementeze.
- 5) Dacian Cioloș consideră că alianța lui nu o să împartă guvernarea cu următoarea formațiune politică: a) PNL; b) PSD; c) UDMR.
- 6) Pentru Dacian Cioloș, o guvernare complicată înseamnă că: a) o să fie aplicate reforme și proiecte; b) o să fie luate hotărâri rapide; c) o să fie dificil de mulțumit toți.

Selectarea fragmentului audiovideo a mizat, în primul rând, pe faptul că alegerile parlamentare din 2020 au fost unele neobișnuite. Organizarea lor în timpul pandemiei de Covid-19 a impus ca întreaga campanie electorală să se desfășoare exclusiv *online*, iar procesul de votare să respecte măsurile de

combateră a răspândirii virusului Sars-CoV-2¹⁰. Caracterul atipic al alegerilor parlamentare s-a manifestat și prin faptul că au avut un tur de scrutin, și nu două, cum s-a întâmplat, de obicei, la alegerile din perioada postdecembristă. Totodată, alegerile din 2020 au fost marcate de una dintre cele mai scăzute rate ale prezenței la urne, deoarece numai 30% dintre votanți (cu aproximație) au mers la secțiile de votare pentru a-și exercita dreptul constituțional.

În al doilea rând, fragmentul a fost ales ținându-se cont de caracterul său, anume, de faptul că face parte dintr-un interviu. Ilustrând stilul jurnalistic (publicistic), fragmentul se plasează în opoziție cu textul-suport al unității de învățare, care reprezintă o sinteză a unor surse științifice, cu tematică politică. Așadar, prin intermediul fragmentului, studenții străini sunt puși în fața unei varietăți stilistice, care are rolul de a-i face să conștientizeze deosebirile existente între texte care aparțin unor stiluri funcționale diferite.

Totodată, nimic din interviu nu ne indică în mod cert că nu s-a petrecut o practică frecventă în mass-media, anume, ca interviueatul Dacian Cioloș să primească în prealabil setul de întrebări care urmau să-i fie adresate, pentru a-și pregăti răspunsurile. Fragmentul are un ritm vioi, alert, cu suprapuneri între interviueat și moderator, care nu lasă impresia că Cioloș ar reproduce mecanic răspunsurile. Așadar, prin natura sa, fragmentul are un caracter de limbă reală, vie, fapt care ajută la menținerea atenției studenților.

În plus, apariția unor unități terminologice specifice a determinat alegerea fragmentului. Printre aceste unități se regăsesc, deopotrivă, termeni și sintagme terminologice din sfera politicii (*alegeri parlamentare, alegeri prezidențiale, alianță politică, cetățean, candidat, a guverna, guvernare, majoritate parlamentară, premier, președinte, prim-ministru, program de guvernare, reformă*). Întrucât desemnează noțiuni esențiale din politică, unitățile enumerate devin cu atât mai interesante pentru cursanții străini, cu cât se află și în cuprinsul

¹⁰ După cum se poate observa din vizionarea fragmentului (FDC), interviul difuzat la radio a avut loc printr-o platformă de videoconferință, respectându-se și aici normele de distanțare fizică.

unității de învățare. În acest fel, se constată funcția recapitulativă a aplicației, care trimite la conținuturile științifice din unitatea de învățare.

Tema seminarului 7 are legătură cu Guvernul României, una dintre cele două instituții ale statului român cu atribuții executive (vezi *supra* tematica seminarului). Pentru unitatea de învățare aferentă, s-a optat pentru un exercițiu cu alegere duală, de tip *Adevărat – Fals* (vezi exemplul (2)). Spre deosebire de aplicația exemplificată mai sus și bazată pe un interviu difuzat la un post de radio, exercițiul audio din unitatea 7 a avut în vedere un fragment preluat dintr-un cadru mult mai formal. Este vorba despre discursul ținut de Ludovic Orban în fața Parlamentului reunit, în timpul sesiunii de investire a Guvernului Orban I din 4 noiembrie 2019 (sursa FLO; vezi *Anexa 2*). La acea vreme, Ludovic Orban era liderul Partidului Național Liberal, principalul partid de opoziție. Chiar dacă formațiunea sa politică nu deținea majoritatea în parlament, Orban a fost desemnat de către șeful statului să formeze un nou cabinet, întrucât guvernul anterior fusese demis prin moțiuni de cenzură.

(2) *Urmăriți un fragment din discursul lui Ludovic Orban și indicați care dintre următoarele enunțuri este adevărat (A) și care este fals (F):*

- 1) Orban consideră că numai un guvern legitim poate lua măsuri urgente.
- 2) Peste 100 de mineri protestează lângă minele de la Paroșeni și Uricani.
- 3) Guvernul României a prelungit ordonanța de urgență care să le permită minerilor să aibă un venit.
- 4) Lipsesc resursele financiare în numeroase instituții publice, instituții guvernamentale și autorități locale.
- 5) Este posibil ca unii angajați să nu mai primească salarii.
- 6) Persoanele cu dizabilități și asistenții lor personali au primit deja indemnizațiile cuvenite.

În sine, situația aflată la originea aplicației din exemplul (2) este una inedită, neobișnuită, asemenea celei de la punctul (1). Rareori se întâmplă să fie investit în funcție un guvern minoritar, care să nu aibă susținere politică în parlament, iar acest lucru a fost unul dintre motivele pentru alcătuirea unui exercițiu în unitatea 7.

Dincolo de ineditul situației, s-a ales acest tip de discurs din dorința de a-i expune pe cursanții străini unei varietăți de stiluri și registre discursive. Dacă aplicația precedentă a pornit de la un interviu în mass-media, aplicația de față are ca sursă un discurs politic. Deși este difuzat în mass-media, un discurs se desfășoară în circumstanțe cu totul diferite și respectă un alt format și un alt set de reguli. Ca urmare, s-a considerat că o variație a surselor autentice ar stârni interesul studenților străini, le-ar ține trează atenția și ar înlătura monotonia care s-ar instala în urma selectării unor materiale autentice similare ca format. În plus, aplicația are ca scop dezvoltarea spiritului critic, devenind un exercițiu pregătitor pentru următoarea activitate, una de producere a discursului oral (conversație), în care cursanții sunt încurajați să-și exprime părerea despre calitățile unui bun orator politic.

În privința unităților terminologice, se cuvin amintite atât elemente ale lexicului specializat politic (*autorități locale, guvern, instituții guvernamentale, ordonanță de urgență*), cât și cuvinte ale vocabularului general, care, datorită contextului lingvistic în care se regăsesc, dobândesc un sens specializat (socio-) politic (*asistent (personal), măsură „mijloc utilizat pentru realizarea unui scop”*). Se adaugă un număr însemnat de termeni și sintagme din economie (*angajat, cheltuială, exercițiu bugetar, indemnizație, plată, resursă financiară, salariu, venit*) sau sănătate (*persoană cu dizabilități*). De fapt, unitățile acestea sunt strâns legate semantic de domeniul politicii, fiindcă Ministerul Economiei și cel al Sănătății reprezintă unele dintre cele mai importante instituții din structura unui executiv. Or, despre structura aceasta se amintește și în textul-suport al unității de învățare despre Guvernul României. Asistăm, așadar, la o nouă ilustrare a funcției de sistematizare a conținuturilor, îndeplinită de exercițiul de receptare a discursului oral¹¹.

¹¹ Funcția recapitulativă a aplicației se manifestă și pe un alt palier. Potrivit tematicii, bagajul de informații despre Executivul român este prezent în unitatea 7. Se plasează, deci, la mijlocul semestrului, după ce, în prealabil, au fost discutate chestiuni despre tipologia partidelor politice (de stânga și de dreapta) și despre clasele sociale susținute de către fiecare (în unitatea 5). În acest fel, se creează conexiuni și sistematizări între conținuturi științifice din unități de învățare diferite.

Cel de-al treilea și ultimul exercițiu pe care îl vom analiza este reprodus din seminarul 11, a cărui unitate de învățare este rezervată puterii judecătorești și sistemului judiciar românesc (vezi *supra* tematica seminarului). De data aceasta, exercițiul alcătuit are un grad de dificultate mai ridicat, pentru că le solicită studenților ca, pe baza celor audiate, să completeze cu informațiile potrivite șase enunțuri date (exemplul (3)). La originea aplicației se află un extras dintr-un interviu acordat Agenției Naționale de Presă (Agerpres) de către Laura Codruța Kövesi în ianuarie 2017 (sursa FLCK; vezi *Anexa 3*). La momentul respectiv, Kövesi îndeplinea funcția de procuror-șef al Direcției Naționale Anticorupție (DNA). Instituția instrumenta cazuri de corupție în care erau implicați politicieni cu funcții importante în stat și existau diferite presiuni pentru ca Laura Codruța Kövesi să demisioneze din fruntea DNA.

(3) Urmăriți declarația Laurei Codruța Kövesi și completați enunțurile următoare cu informațiile potrivite:

- 1) În opinia Laurei Codruța Kövesi, misiunea pe care o are DNA este să investigheze fapte de ____ la nivel înalt.
- 2) Procurorul-șef al DNA consideră că, dacă se adună la un loc averile confiscate în ultimii doi ani, se va obține o sumă ____.
- 3) Kövesi crede că unii inculpați care au fost investigați de procurorii DNA au posibilitatea să plătească firme pentru intimidare, ____ și lobby.
- 4) Atacurile unor inculpați au în vedere nu numai persoana procurorului-șef al DNA sau activitatea procurorilor, ci tot ____.
- 5) Laura Codruța Kövesi explică modul în care un dosar este judecat de ____ diferite.
- 6) Pentru că procurorii nu pot ieși public să comenteze acuzațiile primite, singura modalitate prin care pot răspunde este prin ____ administrate.

Pe de o parte, selectarea fragmentului audiovideo se datorează unor rațiuni extralingvistice, în speță, popularității și simpatiei generale (în țară, dar și în străinătate) de care s-a bucurat Laura Codruța Kövesi, mai cu seamă în cel de-al doilea mandat la șefia DNA (2016-2018). Un rol aparte l-a avut și funcția pe care Kövesi o îndeplinește în prezent, anume, aceea de procuror-șef la recent-înființatul Parchet European, o instituție a Uniunii Europene cu

competențe juridice. Notorietatea rezultată din activitatea profesională a Laurei Kövesi a îndreptățit catalogarea sa drept o personalitate marcantă pentru mediul judiciar românesc, la care studenții străini se pot raporta cu ușurință. Drept urmare, s-a considerat că un document autentic care s-o aibă în prim-plan pe Kövesi este potrivit într-o unitate de învățare având ca temă puterea judecătorească.

Pe de altă parte, la alegerea materialului audiovideo a contribuit bagajul conceptual-semantic din domeniul juridic, bagaj concretizat printr-o multitudine de unități terminologice propriu-zise (*acuzatie, corupție, hărțuire, inculpat, instanță (de judecată), intimidare, judecător, procuror(-șef), sistem judiciar*), dar și prin unele provenite din limba generală, care devin componente ale terminologiei juridice grație contextului lingvistic în care se află (*a administra (o probă) „a folosi o probă într-un proces”, dosar „acțiune judiciară”, excepție „abatere îngăduită de lege de la aplicarea unei norme juridice”, a investiga, probă „dovadă”, termen (de judecată)*). Funcția recapitulativă a aplicației audio nu este trecută cu vederea nici de această dată, întrucât termenii și sintagmele terminologice amintite apar în cuprinsul textului-suport al unității de învățare.

Totodată, unitățile terminologice prezente în fragmentul audiovideo au rolul de a pregăti tema din următoarea unitate de învățare (*Unitatea 12. Profesii juridice din România. Magistratură și magistrați, vezi supra tematica seminarului*). În această unitate, se descriu specificul fiecărei magistraturi, cea de judecător în comparație cu cea de procuror, dar și atribuțiile care decurg din fiecare ocupație în parte. Se observă apariția unei continuități tematice necesare în cadrul unor unități de învățare și, implicit, a unor seminare succesive.

4. În loc de concluzii...

În cadrul *Anului pregătitor de limba română pentru studenți străini* de la Universitatea din București, receptarea discursului oral reprezintă o competență lingvistică esențială în procesul învățării românei. Importanța competenței este subliniată și de numărul ridicat de ore dedicate ei săptămânal la cursurile practice, mai ales în primul semestru al fiecărui an universitar.

Lucrarea a pornit de la intenția de a continua dezvoltarea competenței de ascultare în timpul celui de-al doilea semestru, la seminarul de limbaj specializat politico-juridic. Ca urmare, s-a apelat la o varietate de surse audiovideo autentice, printre care se numără fragmente din interviuri sau selecțiuni din discursuri politice, după cum o dovedesc exemplele analizate în lucrare.

În prezent, seminarul de limbaj specializat beneficiază de un suport de curs, care constituie un manual aflat în proces de finalizare. În cele 14 unități de învățare ale manualului (rezervate celor 14 săptămâni din semestrul al II-lea), s-au alcătuit diverse activități didactice (exerciții) bazate pe dezvoltarea competenței de ascultare. Activitățile respective vin în completarea celorlalte competențe, dezvoltate pe parcursul unui seminar de limbaj de specialitate, și vehiculează un anumit bagaj terminologic, fapt care asigură o continuitate tematică între diferite unități de învățare ale manualului. Totodată, exercițiile au funcția de a-i apropia pe studenți de documentele autentice, în care regăsesc o limbă vie, reală, neadaptată. Demersul didactic este ancorat, astfel, în realitatea extralingvistică (anume, în societatea românească actuală), fapt care determină atât o raportare mai ușoară a studenților la evenimentele prezentate, cât și implicarea lor activă în procesul de învățare.

În încheierea analizei dedicate resurselor audiovideo autentice, considerăm oportună includerea unui *feedback* venit din partea unei cursante (M. H.) din Armenia, din promoția 2019-2020¹²:

„Mi-a plăcut [*sic!*] formatul cursurilor și faptul că toate materialele au fost nu numai foarte organizate și maxime [*sic!*] clare, ci și în fiecare material existau multe surse (autori, cărți, linkurile de [la] diferite site-urile [*sic!*] oficiale) pe care le putem cerceta și obține mai multe informații de acolo, chiar dacă am avut deja suficiente informații în materiale[le] noastre. Toate subiectele de discuție pe care le-am avut au fost foarte moderne și interesante. [...] *Ce pot spune despre materialele de ascultare este că au fost informative și au inclus vocabularul pentru fiecare nivel al acestei limbi*” (s.n.).

¹² Se cuvine menționat că acest *feedback* a fost reprodus în lucrare după ce, în prealabil, s-a primit acceptul studentei M. H.

Surse

1. *Plan de învățământ AP = Planul de învățământ al Anului pregătitor de limba română pentru studenți străini* (variantă electronică), Facultatea de Litere, Universitatea din București, document încărcat în 01.10.2020, site accesat în 23.03.2022 (https://litere.ro/doc/planuri_de_invatamant_2020/licenta/Plan_de_invatamant_AP_2020-2021_Redacted.pdf).
2. FDC = Fragment din interviul acordat de către Dacian Cioloș în emisiunea *Piața Victoriei* (moderator: Ioana Ene Dogioiu) la postul de radio Europa FM, în 08.10.2020 (interval: 00.00-02.28), preluat de pe contul de *YouTube* al postului *Europa FM*, material încărcat în 08.10.2020, site accesat în 23.03.2022 (<https://www.youtube.com/watch?v=XrXUMCpxYrE>).
3. FLO = Fragment din discursul ținut de către Ludovic Orban în fața Camerelor reunite ale Parlamentului României, înainte de votul de investire a guvernului Orban 1, în 04.11.2019 (interval: 04.37-06.05), preluat de pe contul de *YouTube* al Guvernului României, material încărcat în 04.11.2019, site accesat în 23.03.2022 (<https://www.youtube.com/watch?v=8NKK7z9ic9E>).
4. FLCK = Fragment din interviul acordat de către Laura Codruța Kövesi Agenției Naționale de Presă (Agerpres), în 17.01.2017 (interval: 00.05-02.19), preluat de pe contul de *YouTube* al Agerpres, material încărcat în 17.01.2017, site accesat în 23.03.2022 (https://www.youtube.com/watch?v=mhB_4JAQX9I).

Bibliografie

1. Aslim-Yetis 2010: Veda Aslim-Yetis, *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE*, în „Synergies Canada”, Guelph, nr. 2, 2010, pp. 1-13, sursă electronică, site accesat în 23.03.2022 (<https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1173>).
2. Bérard 1991: Evelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE International, 1991, variantă electronică, site accesat în 23.03.2022 (https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1530734918/module/13593040027/name/BERARD_Approche_communicative_1991.pdf).
3. Cosăceanu 2003: Anca Cosăceanu, *Didactica limbilor străine. Reconstrucția disciplinară*, București, Editura Universității din București, 2003.
4. Coste, Galisson (ed.) 1976: Daniel Coste, Robert Galisson (ed.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
5. Donica 2014: Aliona Donica, *Documentul autentic la lecția de limbă străină și impactul lui motivațional*, în „Revista militară”, Chișinău, nr. 1 (11), 2014, pp. 61-

- 65, sursă electronică, site accesat în 25.08.2021 (https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/32760).
6. González-Barros 2020: José Damián González-Barros, *Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple*, în Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, pp. 159-170.
7. Grigore 2016a: Andreea-Victoria Grigore, *Dificultăți în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor. Studiu de caz: grup vs. grupare*, în Gina Nimigean (coord.), *Limbă și identitate românească în continua reconfigurare culturală a Europei*, volumul I, *Didactică*, Novi Sad/Iași, Izdavač Univerzitet u Novom Sadu (Filozofski Fakultet)/Editura Vasiliana '98, 2016, pp. 201-216.
8. Grigore 2016b: Andreea-Victoria Grigore, *Variația discursivă în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Florentina Sâmhăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, pp. 152-159.
9. Grigore 2016c: Andreea-Victoria Grigore, *Elaborarea unui manual de limbaj politico-diplomatic adresat studenților străini. Stadiul actual*, în Florentina Sâmhăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 14-lea și al 15-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 29 noiembrie 2014 și 28 noiembrie 2015)*, București, Editura Universității din București, 2016, pp. 160-169.
10. Grigore 2016d: Andreea-Victoria Grigore, *Socio-cultural difficulties in teaching political and diplomatic language at the preparatory year*, în „Journal of Humanistic and Social Studies”, Arad, anul VII, nr. 1 (13), 2016, pp. 63-73.
11. Grigore 2018: Andreea-Victoria Grigore, *O propunere pentru utilizarea unor documente de corespondență diplomatică în predarea limbajului politico-diplomatic la Anul pregătitor*, în Elena Platon, Lavinia-Iunia Vasiu, Antonela Arieșan (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), ediția I (Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, pp. 280-296.
12. Grigore 2019: Andreea-Victoria Grigore, *„Precipitațiile” din terminologia meteo. De la dicționare la texte*, București, Editura Universității din București, 2019.
13. Grigore 2020: Andreea-Victoria Grigore, *În prag de alegeri prezidențiale... Utilitatea unei unități de învățare despre Instituția Președintelui României într-un manual de limbaj specializat politico-juridic dedicat studenților străini*, în Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă*

- străină (RLS). Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de către Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, pp. 171-190.
14. Grigore 2021a: Andreea-Victoria Grigore, „Curat constituțional!”. *Unitatea de învățare „Constituția României. Drepturi, libertăți și îndatoriri cetățenești” dintr-un manual de Limbaj specializat. Științe sociale (Științe politice și drept) adresat studenților străini*, în Florentina Sâmihaian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019)*, București, Editura Universității din București, 2021, pp. 141-163.
 15. Grigore 2021b: Andreea-Victoria Grigore, „Imperfecta lume perfectă...”. *Despre unitatea de învățare „Statul. Exercițarea puterii politice în stat. Forme de guvernământ (monarhie vs. republică). Regimuri politice” dintr-un manual de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini*, în Florentina Sâmihaian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română. Perspective didactice. Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu internațional al Departamentului de lingvistică (București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019)*, București, Editura Universității din București, 2021, pp. 164-188.
 16. Guariento, Morley 2001: William Guariento, John Morley, *Text and task authenticity in the EFL classroom*, în „ELT Journal”, Oxford, nr. 55/4, 2001, pp. 347-353, sursă electronică, site accesat în 25.08.2021 (<https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>).
 17. Hlihor 2010: Ecaterina Hlihor, *Abordarea comunicativă în predarea limbii române ca limbă străină*, în „Romanoslavica”, București, vol. XLVI, nr. 1, 2010, pp. 115-125, sursă electronică, site accesat în 23.03.2022 (http://www.promacedonia.org/rs/rs46_1_9.pdf).
 18. Little et alii 1988: David Little, Sean Devitt, David Singleton, *Authentic Texts in Foreign Language Teaching. Theory and Practice*, Dublin, Authentik Language Learning Resources Ltd., 1988.
 19. Robert 2008: Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Éditions Ophrys, 2008.
 20. Tamo 2009: Daniela Tamo, *The use of authentic materials in classrooms*, în „Linguistic and Communicative Performance Journal”, Tirana, vol. 2/1, 2009, pp. 74-78, sursă electronică, site accesat în 23.03.2022 (https://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf).
 21. Wilkins 1976: David Arthur Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.

Anexe

Anexa 1.

Fragment din interviul acordat de către Dacian Cioloș

Ioana Ene Dogioiu [I.E.D.]: – V-ați propus să faceți parte din viitoarea guvernare?

Dacian Cioloș [D.C.]: – Evident! Evident! În mod clar, ne prezentăm la alegerile parlamentare ca să guvernăm. Am spus asta de la început.

I.E.D.: – Veți avea o propunere de premier?

D.C.: – Avem propunerea de premier anunțată deja de acum doi ani de zile.

I.E.D.: – O repetăm?

D.C.: – Dacian Cioloș! Eu sunt propunerea de premier. Și până la ora actuală, USR-PLUS susține această propunere de premier. Noi am fost, dacă țineți minte, când Dan Barna a fost candidatul nostru la alegerile prezidențiale, atunci am spus că vedem candidatul la prezidențiale în parteneriat cu un candidat pentru poziția de prim-ministru, chiar dacă, încă o dată, prim-ministrul nu e ales direct de cetățeni. Prim-ministrul e rezultatul unei majorități din parlament. Deci, ca să fie clar că nu avem alte pretenții. Dar când noi vom prezenta un program de guvernare, cu care mergem la alegerile parlamentare, e evident să spunem, să vorbim și de oamenii la care ne gândim să pună în aplicare acel program.

I.E.D.: – În ce formulă de guvernare vă vedeți? Bun, cu PNL... Este oarecum de la sine înțeles că va fi unul dintre parteneri, dar vă vedeți guvernând și alături de UDMR și PMP, de exemplu?

D.C.: – Nu ne vedem guvernând alături de PSD în nicio formulă! Oricum am întoarce lucrurile, nu ne vedem guvernând alături de PSD. În rest, eu sper să fie o guvernare cât mai simplă, cât mai clară din punctul ăsta de vedere, al construcției politice, pentru că, cu cât e mai complicată, cu atât e mai greu de mulțumit lumea și cu atât mai mult energia se focalizează pe a mulțumi pe unii sau pe alții, mai degrabă, decât a aplica reforme, a lua decizii rapide și a pune în aplicare proiecte. Deci, sper eu să fie o guvernare cât mai... Cu un parteneriat solid în parlament, dar cu un număr cât mai restrâns de...

I.E.D.: – Deci, v-ați dori împreună cu PNL-ul...

D.C.: – Sper eu, sper eu să nu fie nevoie de mai mult, da...

Anexa 2.

Fragment din discursul ținut de către Ludovic Orban

Ludovic Orban: – Avem de luat măsuri urgente, măsuri care nu pot fi luate decât de un guvern legitim. Uitați-vă ce se întâmplă cu blocarea celor peste 100 de mineri în subteranele minelor de la Paroșeni și Uricani. Oamenii își pun în pericol viața, sănătatea, pentru că, timp de nouă luni, guvernul nu a catadicsit să prelungească ordonanța de urgență, care să le permită după închiderea minelor posibilitatea de a avea un venit, să pună ceva pe masa familiilor lor. La ora actuală, foarte multe instituții publice, instituții guvernamentale și autorități locale nu au resursele financiare pentru a încheia exercițiul bugetar și riscă să-și lase angajații fără salarii, riscă să rămână fără cheltuielile care sunt fundamentale pentru asigurarea funcționării instituțiilor și autorităților locale. La ora actuală, există întârzieri în plata indemnizațiilor persoanelor cu dizabilități, a indemnizațiilor pe care le primesc asistenții personali ai persoanelor cu dizabilități și această situație nu poate fi tolerată.

Anexa 3.

Fragment din interviul acordat de către Laura Codruța Kövesi Agenției Naționale de Presă (Agerpres)

Reporterul: – V-ați gândit, în ultima perioadă, să vă retrageți de la conducerea DNA? Există presiuni care se fac asupra dumneavoastră în acest sens sau v-a cerut cineva demisia?

Laura Codruța Kövesi: – Nu! De ce să-mi dau demisia? Pentru că mi-am făcut treaba? Pentru că am deranjat inculpați? De asta să-mi dau demisia? Nu, nu-mi dau demisia! Am fost numită procuror-șef la DNA ca să-mi fac treaba și treaba DNA este să investigheze fapte de corupție la nivel înalt. Asta am făcut. Pentru acest lucru sunt plătită. Nu am de ce să-mi dau demisia, că am deranjat inculpați. Așa, pentru cine interesează, poate să facă un calcul foarte sumar cu averile pe care le au câțiva dintre inculpații investigați de DNA în ultimii doi ani. Și o să vedeți ce sumă colosală se adună! Inculpați care își permit să plătească firme pentru intimidare, pentru hărțuire, să plătească firme pentru *lobby*, ca să se emită tot felul de rapoarte și de presiuni publice asupra procurorilor și judecătorilor, asupra sistemului judiciar... Aceste atacuri nu vizează doar DNA-ul sau persoana mea sau procurori din DNA. Vizează tot sistemul judiciar. Păi, când faci afirmații neadevărate că un dosar este fabricat, în condițiile în care un dosar este judecat de instanțe diferite, în componență diferită, de judecători de la diferite nivele ale instanțelor de judecată... Vorbim despre o presiune asupra întregului sistem judiciar. Cine are interes să destabilizeze

sistemul judiciar? Cine are interes să decredibilizeze sistemul judiciar? În ultima perioadă, nu s-a mai vorbit despre termenele de judecată, despre anumite dosare care au fost făcute. Tot ce spun inculpații este luat, câteodată, cu titlu de adevăr. Noi nu putem să ieșim să comentăm acuzațiile care ni se aduc în spațiul public de persoane pe care le cercetăm. Noi putem să dăm replică doar în dosare, prin probele pe care le administrăm, prin răspunsurile la excepțiile și la cererile pe care aceștia le invocă, la solicitările pe care judecătorii ni le trimit.

Importanța atitudinilor în învățarea limbii române ca limbă străină: orientarea integrativă.

Proiectul *Szkolenia Językowe*

IRINA-MARINELA DEFTU

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Abstract. *The importance of attitudes in learning Romanian as a foreign language: the integrative orientation. The Szkolenia Językowe project.* In this paper, I intend to analyze the attitudes that Polish students have regarding the Romanian language, as an expression of some feelings about the Romanian language that may be the reflection of the impressions on the linguistic difficulty or simplicity, the ease or difficulty of learning the Romanian language. Linguistic attitude in learning an L2 can determine a positive attitude towards a foreign language, facilitating its optimal learning. The reverse phenomenon is also valid, in which the acquisition of good communicative competence in a foreign language leads to the acquisition of a positive attitude towards that language. Thus, the specialized literature also recognizes the importance of attitudes in learning a language. Moreover, in this paper I propose to analyze the way in which students' attitudes can facilitate linguistic transfer in terms of second language acquisition at the level of discourse, phonetics, lexicon, etc.

Keywords: *linguistic attitudes, interlanguage, integrative orientation, linguistic identity, linguistic interference.*

1. Observații preliminare

Activitățile din cadrul procesului de predare-învățare a limbii române și de evaluare a competențelor lingvistice în limba română au fost structurate conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL), care oferă

cunoștințele și competențele pe care studenții trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic pozitiv. Studenții din cadrul acestui proiect au studiat limba română pentru a o utiliza în scopuri comunicative, însușindu-și cuvintele din limba română, fapt ce reprezintă o necesitate în comunicarea și înțelegerea cu celălalt, structurile utile într-o conversație, cele relaționale, de punere în legătură a oamenilor, cu toate determinările, implicațiile și consecințele interpersonale. Procesul de achiziționare a limbii române s-a realizat într-un context cultural, care constituie suportul limbii.

2. Scop

În cadrul acestui articol, intenționez să analizez rolul atitudinilor în învățarea limbii române ca limbă străină și în transferul lingvistic, dar și rolul acestora în cadrul contactului între limbi.

În literatura de specialitate, rolul atitudinilor în cadrul procesului de transfer lingvistic este considerat un subiect controversat în ceea ce privește achiziționarea unei L3. Cu toate acestea, importanța lor în învățarea unei a treia limbi a fost reevaluată în timp. Împreună cu dezvoltările cercetării asupra transferului lingvistic, lingviștii au realizat că formarea unor atitudini acționează ca un factor major în achiziționarea unei limbi străine.

Lingviștii și-au concentrat atenția asupra factorilor care influențează achiziționarea limbii. Atitudinile pe care studentul și le formează înainte de a învăța limba-țintă despre cultura, istoria, poporul etc. limbii-țintă, în timpul învățării limbii-țintă, dar și după, au un rol semnificativ în achiziționarea limbii-țintă.

Cei care învață o limbă își formează niște atitudini: astfel, ar încuraja răspunsurile similare-țintă și le-ar corecta pe cele care nu reprezintă o țintă.

Lingviștii susțin că dificultățile în învățarea limbii depind și de cât de similară sau de diferită este limba-țintă de limba maternă, dar și de atitudinile pe care studenții și le-au format (Lu 2010: 5).

3. Viziunea cognitivistă asupra învățării unei limbi străine

La sfârșitul anilor 1970, viziunea mentalistă a stimulat dezvoltarea viziunii cognitiviste, care considera că învățarea limbii presupune aceleași sisteme cognitive precum învățarea altor tipuri de cunoștințe: percepția, memoria, problemă-rezolvare, procesarea informației etc. (Kellerman 1977: 59 *apud* Lu 2010: 7). În concepția cognitivistă este general acceptat că similaritățile tipologice și diferențele nu pot servi ele însele ca un predicator pentru transfer, dar interacționează cu alți factori lingvistici (Lu 2010: 7). În decursul timpului, lingviștii au avut tendința de a-și concentra atenția asupra cum și când cei care învață o limbă ar utiliza limba lor maternă.

În cadrul cercetării cu privire la achiziționarea unei limbi străine s-au enunțat factorii care au cauzat transferul lingvistic. Ellis a realizat o listă cu șase astfel de factori care ar cauza transferul lingvistic (Ellis 2000: *apud* Lu 2010: 7):

1. transferul are loc la diferite niveluri lingvistice: fonologic, sintactic, discursiv, pragmatic etc.;
2. factorii sociali au impact asupra transferului lingvistic (de exemplu, influența mediului, atitudinile formate în urma interacțiunii cu poporul limbii-țintă etc.);
3. evidențierea unor anumite limbi (caracterul de limbă de prestigiu, de pildă);
4. semnificația de bază și semnificația secundară a unui anumit cuvânt;
5. distanța lingvistică și psihotipologică: percepția celor care învață asupra „distanței lingvistice” dintre L1 și L2;
6. câțiva factori de dezvoltare care limitează dezvoltarea interlingvistică.

Lingviștii cognitivști au realizat că transferul nu este o simplă consecință a formării obiceiurilor, nici o simplă interferență sau o întoarcere la limba maternă. Odlin a oferit propria definiție referitoare la noțiunea de transfer (Odlin 1989: 25-27 *apud* Lu 2010: 10): transferul reprezintă influența rezultată din similaritățile și diferențele dintre limba-țintă și alte cunoștințe care au fost anterior achiziționate (și probabil imperfect achiziționate), dar și din urma formării unor atitudini.

4. Proiecții identitare

O comunitate socială nu își vorbește propria limbă pentru cei străini de comunitatea respectivă, ci doar pentru ea însăși. Prin urmare, străinii vor învăța întotdeauna limba unei comunități sociale, care își vorbește limba pentru ea însăși. Pentru ca un individ din afara unei comunități sociale să poată achiziționa corect și aproape complet o limbă nouă, este nevoie ca motivația, interesele și scopul achiziționării limbii să fie foarte puternice. Dar pentru ca un străin să își formeze niște atitudini pozitive cu privire la limba-țintă și asupra poporului, culturii și țării, este nevoie ca mai întâi comunitatea socială respectivă să aibă o proiecție identitară puternic conturată. Fără un anumit grad de consens intern, o narațiune comună a poporului român va fi greu de construit pentru a-i convinge pe ceilalți. Astfel, românii trebuie să fie convinși de propria valoare înainte de a-i putea convinge pe alții. În acest sens, puterea *soft* trebuie direcționată atât în interior, cât și în exterior. Dar cum se văd românii?

Cum sunt românii? Există cu adevărat un portret identitar care să includă și să sublinieze trăsăturile românului tipic, dincolo de orice limite spațiale sau temporale? Evident că nu. [...] Totuși, Lucian Boia afirmă, în context ironic, că prima trăsătură a românului se dovedește a fi obsesia propriei identități. (Platon 2020: 260)

Într-un manual de învățare a limbii române pentru polonezi, există un text care descrie poporul român:

Românul, în toate țările pe unde locuiește, are traiu simplu și se îndestulează cu puțin. [...] Românul e din firea sa statornic, greu de convins și cu multă răbdare. Aceste însușiri îl fac să scoată la capăt orice lucru. Românul ține mult la limba sa, la port, la obiceiuri și la sfânta sa lege. El păstrează cu sfințenie toate cele ce-a moștenit. Este milos față de săraci și e iubitor de oaspeți. Binele ce i-l face cineva nu-l uită niciodată [...]. Adesea iartă și nedreptățile ce i s'au făcut. Înfățișarea lui e plăcută și atrăgătoare. Portul Românului e frumos. Orice ar fi [...], îți va plăcea frumoasa lui statură. Așa e Românul, așa l-a lăsat Dumnezeu să fie. (Podręcznik języka rumuńskiego 1939: 64)

Privind limba ca element definitoriu pentru un popor, Humboldt afirmă că pentru

înțelegerea esenței proprii a unei națiuni și a coerenței interne a unei limbi particulare, precum și, mai ales, a relației acesteia din urmă cu cerințele limbajului în

general, depinde și ea, în întregime, de luarea în calcul a ansamblului specificității spirituale. Căci doar prin intermediul acestei specificități spirituale, așa cum a lăsat-o natura și cum au dezvoltat-o împrejurările, se configurează caracterul unitar al națiunii, singurul pe care se întemeiază aceasta în privința faptelor, realizărilor și ideilor pe care le produce și prin care se mențin forța și demnitatea ei, transmise ereditar de la individ la individ. Limba este, pe de altă parte, organul ființei interioare, este chiar acea ființă care ajunge treptat la recunoașterea interioară de sine și la exteriorizare. Prin aceasta, limba își înfige fibrele cele mai fine ale rădăcinilor sale în forța spirituală națională; [...]. (Humboldt 2008: 17).

5. Epoca postmetodă

Utilizate prea strict, în interiorul propriilor granițe, oricare dintre metodele canonice descrise până aici devin limitative, atât pentru profesor, cât și pentru elev. Mai mult, folosirea unei singure metode în predarea-învățarea unei limbi a devenit chiar inoportună, considerându-se că ea nu poate răspunde satisfăcător complexității factorilor implicați în acest proces. Încă de la începutul anilor '90, metodologii au renunțat să mai caute „metoda perfectă”, recomandând apelul la un amestec de metode (*an eclectic blending of methods*) care să așeze în prim-plan „calitatea și motivația învățării” (Prabhu 1990: 167). Scopul fundamental al noii metodologii eclectice viza receptarea, crearea și transmiterea de sensuri, singurele activități prin care se pot realiza intențiile de comunicare. Alți autori au vorbit chiar despre inaugurarea unei *pedagogii postmetodă* (Kumaravadivelu 2003: 23), noul curent metodologic însumând niște idei convergente, care favorizau o abordare lipsită de rigiditate și dezechilibre.

Pedagogia postmetodă este definită în funcție de trei parametri fundamentali, interdependenți. În primul rând, ea pretinde că nu propune metode alternative de predare, ci niște *alternative la metodă*, care conduc la reconfigurarea relației dintre teoretician și practician: în vreme ce conceptul tradițional de metodă îndreptătea teoreticienii să construiască teorii profesionale ale pedagogiei, postmetoda le dă putere practicienilor să construiască teorii personale ale practicii; dacă *metoda* îi autoriza pe teoreticieni să centralizeze luarea deciziilor pedagogice, *postmetoda* le

permite practicienilor să genereze strategii inovative, cu specific local, orientate spre clasă. Cel de-al doilea parametru se referă la o mai mare *autonomie a profesorului*. Acestuia nu i se cere doar să știe predă, ci și să acționeze autonom în cadrul constrângerilor academice și administrative impuse de instituții, programe de studii, curricule și manuale. Și, ca ultim element, se invocă un *pragmatism principial*, bazat pe modelarea și remodelarea procesului didactic de către profesor, în urma autoobservării, a autoanalizei și a autoevaluării de la clasă, în virtutea faptului că „o metodă se verifică doar prin predare” (Kumaravadivelu 2003: 33). Pentru a răspunde acestui ultim parametru legat de pragmatism, profesorii sunt încurajați să-și dezvolte un „simț al plauzibilității”, care presupune „înțelegerea subiectivă a modului în care fac predarea” (Prabhu 1990: 172). Această înțelegere poate apărea din propria experiență de profesor sau chiar de fost cursant, prin educație profesională, dar și prin consultare permanentă cu colegii. Acest simț special nu este legat neapărat de conceptul de metodă, căci preocuparea nu este aceea de a decide dacă avem de-a face cu o metodă *bună* sau *rea*. Dimpotrivă, se vorbește despre ceva mult mai practic: ne interesează dacă metoda este una „activă, vie sau destul de operațională” pentru a putea crea „un sentiment de implicare atât pentru profesor, cât și pentru elev” (Prabhu 1990: 173).

Numeroși cercetători subliniază, așadar, necesitatea de a lua în calcul toate aspectele procesului de predare-învățare și de a orienta procesul didactic spre o *abordare holistică*, cât mai echilibrată și mai integrată (Cuq, Gruca 2017: 281). De aceea nu este recomandat să afirmăm că acționăm în baza „metodei comunicative” (la singular, existența conceptului este chiar contestată, ținând cont că avem o mulțime de metode de acest tip), ci că respectăm „principiul comunicativ”, orientat preponderent spre realizarea unor activități de comunicare orală și scrisă. Optând pentru acest principiu, flexibilizăm sarcinile de rezolvat și le corelăm mai riguros cu scopul (comunicativ, desigur) urmărit. În noile abordări comunicative (la plural), la loc de cinste se află *interactivitatea*, care ar trebui să guverneze orice curs practic de limbă. Acest aspect presupune interacțiune în clasă, pe toate planurile: între profesor și studenți, între studenți, dar și între diversele

metode utilizate la clasă, ținând cont că niciuna dintre ele nu a putut, singură, surprinde mulțimea dimensiunilor care fundamentează asimilarea și interiorizarea cunoștințelor lingvistice, metalingvistice, socioculturale și pragmatice.

În același scop, se urmărește și transformarea sălii de curs într-un *cadru sociocultural* cât mai apropiat de cel din realitatea „reală”. În acest perimetru cvasinatural, totul ar trebui să se desfășoare ca și când predarea-învățarea reprezintă o chestiune care se face între studenți, și nu între cel „care știe tot și predă” și studenții „care nu știu nimic și trebuie să învețe” (cf. Goes 2005: 63-64).

Un alt element esențial îl constituie *noutatea* conținuturilor și a activităților propuse, nu doar a formatului în care are loc interacțiunea verbală. Chiar dacă este posibil să apară un anumit nivel de dezordine în planificarea, dezvoltarea și implementarea de noi tehnici, strategii sau metode, acesta poate fi tolerat, în măsura în care activitățile vor corespunde particularităților individuale ale studenților, demonstrând un minim respect față de capacitatea lor de a descoperi cunoașterea prin metode inductive, prin activități comunicative și prin rezolvarea de probleme, aspecte care nu erau specifice metodelor anterior discutate. După noua paradigmă a metodelor comunicative, studenții trebuie lăsați să-și asume riscuri, să-și accepte greșelile și să îi ajute pe ceilalți. Într-un rezumat mai sistematic, cele opt elemente-cheie ale noii paradigme comunicative ar fi: autonomia studentului, învățarea prin cooperare, integrarea curriculară, concentrarea pe sens, diversitatea, apelul la sarcini didactice care să dezvolte capacitatea de a gândi, evaluarea alternativă și considerarea profesorului în calitatea sa de coparticipant la procesul de învățare (Oprandy, *apud* Jacobs, Farrell 2003: 9). Asumându-ne faptul că activitățile comunicative sunt prioritare în cadrul unui curs de limbă, nu trebuie să uităm, totuși, că ele nu pot avea loc fără o pregătire prealabilă, care va consta în: achiziția unităților lexicale și a structurilor gramaticale necesare pentru construirea interacțiunilor verbale, conștientizarea normelor sociolingvistice și socioculturale corespunzătoare, astfel încât să fie posibilă realizarea a diverse micro/macrofuncții comunicative, în contexte cât mai apropiate de cele din viața reală.

Prin urmare, în noua paradigmă comunicativă, axată pe profilul cursanților, nicio metodă nu este considerată a fi superioară alteia, fiindcă acest lucru ar însemna că ea este valabilă pentru toate contextele de predare și pentru toți studenții (*cf.* Prabhu 1990: 171-172). Dacă am opta pentru o metodă unică, ar apărea riscul de a transforma întregul proces didactic într-un soi de ritual, în care percepțiile profesorului despre predare ar fi înlocuite cu un set de proceduri standardizate (la fel cum se întâmplă în cazul evaluării). Merită să ne întrebăm însă cât de departe putem merge cu standardizarea predării și dacă nu ar trebui să lăsăm ceva mai mult spațiu pentru creativitatea profesorului, care, la clasă, tinde oricum să transgreseze granițele metodologice.

6. Misiunea profesorului de RLS ca ambasador neoficial al limbii-țintă și rolul său în formarea atitudinilor

Identitatea culturală reprezintă pentru România cheia evoluției unei politici culturale românești. Politica de identitate culturală a fost stabilită nu numai ca instrument de rezistență împotriva globalizării culturale, ci și ca instrument de globalizare a culturii naționale. Astfel, România a reușit să devină și să fie văzută ca furnizor de „bunuri publice internaționale” – nu doar un consumator, ci și un furnizor.

Limbile sunt influențate de necesitatea de a comunica în contexte socio-culturale și, mai mult, limba utilizată este adesea dictată de convențiile socio-culturale, de anumite valori și așteptări. Astfel, în ceea ce privește cultura română, în ultimii ani, a existat un influx al culturii române în lume, incluzând elemente ce variază de la serialele de televiziune, filme, muzică, sport, turism și limbă. Astfel, se poate observa că vizionarea filmelor românești poate furniza o limbă și o cultură românească diverse și autentice. Studiind videoclipurile muzicale românești în însușirea limbii române, se poate remarca faptul că videoclipurile ce au un caracter dramatic ajută oamenii să învețe diverse informații despre cultura românească și limbajul nonverbal, precum și valorile culturale, normele, diverse perspective asupra vieții și a societății românești actuale, reducând stresul memorării cuvintelor

în limba română, „că doar prin o mai bună cunoaștere a limbilor moderne se va reuși a facilita comunicarea și schimburile între cetățenii Europei, limba maternă a căroră este diferită, contribuind pe această cale la extinderea mobilității, la înțelegerea reciprocă și cooperarea în Europa, precum și la eliminarea prejudecăților și a discriminării” (CECRL 2003: 10).

Pentru achiziționarea limbii române de către studenți, se folosesc resurse online, materiale audio-vizuale cu caracter didactic cu scopul de a sprijini procesul de predare-învățare a limbii, literaturii și culturii române vorbitorilor nonnativi, diferențiate după nivelul de competență lingvistică al cursanților conform CECR, obiectivul didactic urmărit etc. disponibile pe internet: podcasturi tematice, articole tematice, filme documentare sau artistice, emisiuni de știri etc. Cu ajutorul acestor instrumente de lucru, ca parte integrantă firească în procesul didactic, cursanții vor putea să-și formeze și să-și dezvolte apoi competențele de comunicare orală în limba română: receptarea materialului audiat, înțelegerea după ascultare și producerea mesajului oral sau exprimarea orală, în funcție de nivelul de limbă și tema generală de comunicare.

Misiunea profesorului de limba română ca limbă străină este de a utiliza promovarea identității românești în străinătate ca o cale de promovare a valorilor care decurg din istoria și cultura României. Cea mai mare provocare cu care se confruntă diplomația publică și culturală românească este traducerea mesajelor-cheie ale istoriei și culturii României într-o limbă contemporană care va fi înțeleasă de publicul de pe tot globul. România face față acestei provocări prin rețeaua sa diplomatică de institute culturale, de lectorate de limbi, care au devenit o resursă eficientă și profesională pentru promovarea culturii și a limbii prin intermediul instrumentelor moderne de comunicare. Rețeaua reflectă din ce în ce mai mult geografia intereselor românești în lumina tendințelor sociale, economice și demografice în schimbare care afectează lumea de astăzi.

Inițiativele de branding ale României țin cont de popularizarea limbii române și de protejarea patrimoniului cultural românesc în străinătate. Astfel, printre misiuni se încearcă transformarea predării limbii și culturii române într-un instrument-cheie de branding.

România începe să se impună global în ceea ce privește „exportul” limbii române ca bun cultural prin investiții economice masive, prin institute, prin social media, prin bursele oferite anual de către marile universități românești, care în acest fel asigură răspândirea culturii române și a limbii, dar în același timp creează și o rețea de zeci de mii de agenți de influență români răspândiți în toată lumea.

Unul dintre obiectivele profesorului de RLS este de a promova limba română în afara granițelor României, prin promovarea învățării limbii române ca limbă străină, menținerea contactelor permanente cu centrele academice și instituțiile implicate în predarea românei ca limbă străină, precum și creșterea prestigiului limbii române ca limbă străină.

7. Proiectul *Szkolenia Językowe* – Cursul de limba română

Proiectul *Szkolenia Językowe* este un proiect polonez în cadrul căruia am predat limba română ca limbă străină participanților la acest proiect în sesiunea de primăvară 2021. Profesorii voluntari sunt studenții străini veniți în Cracovia pentru a studia, pasionați de a învăța și de a preda diverse limbi străine și dornici să împărtășească cu ceilalți din cunoștințele lor, cu sau fără experiență în predare, dar care vor să creeze experiențe. *Szkolenia Językowe* este unul dintre proiectele implementate de către un grup de studenți ai Universității de Economie din Cracovia, Polonia. *Szkolenia Językowe* este un proiect studențesc care vrea să lărgască orizonturi (chiar și în mediul online), nu doar lingvistice, ci și mentale, deoarece limba nu este doar despre cuvinte și gramatică. Limba este sufletul unei țări și a poporului care o vorbește. Timp de 8 săptămâni, câte o oră și jumătate, studenții polonezi au putut cunoaște sufletul României și al poporului român prin limba română. Grupele create pentru cursul de limba română erau printre cele care au avut cei mai mulți studenți, locurile disponibile epuizându-se încă din primele zile de promovare a evenimentului. Cursurile au fost elaborate pentru nivelul A1. Studenții care au participat la cursurile de limba română erau persoane care manifestau un interes deosebit pentru cultura română și pentru limba română. Mai mult, unii dintre ei au început să studieze limba

română încă înainte de aceste cursuri în cadrul altor instituții, unii dintre ei se aflau deja în România de ceva timp pentru studii sau datorită serviciului sau aveau prieteni români, aceștia cunoscând limba română la un nivel satisfăcător. Conform sistemului european de apreciere a competenței lingvistice, unii dintre ei aveau un nivel intermediar de înțelegere a limbii române, participare la conversație și citire în limba română. Dacă studenții participau la minimum 6 lecții din cele 8 prevăzute în program, la finalul cursului de limba română aveau dreptul să primească o diplomă de participare care să le ateste nivelul de limbă achiziționat.

8. Atitudini lingvistice

În contextul comunicării, dispoziția de a răspunde într-o manieră favorabilă sau nefavorabilă atunci când i se cere studentului polonez să performeze în limba română este corelată cu anumiți factori care au contribuit la procesul de învățare a limbii române, precum: identitatea lingvistică, fidelitatea lingvistică, conflictul lingvistic, atitudinile lingvistice etc. Acest concept socio-psihologic este greu de determinat și de observat în mod direct și obiectiv, dar de cele mai multe ori constatările asupra lui sunt inferențe. Astfel, atitudinea pe care studentul polonez o are cu privire la limba română, dar și la propria lui limbă reprezintă o expresie a sentimentelor pozitive sau negative asupra limbii române, acestea fiind reflexul impresiilor asupra dificultății sau a simplității lingvistice, ușurința sau dificultatea învățării limbii române, importanța limbii române pentru studentul respectiv, eleganța, statutul social etc. ale acesteia. Prin urmare, atitudinea față de o limbă poate să exprime ceea ce studentul polonez gândește cu privire la vorbitorii limbii române. Dar aceste atitudini lingvistice au un caracter dinamic, variind în funcție de experiențele subiectului-vorbitor, de contextele care determină performarea în limba română a studentului polonez etc. Limba română trebuie să își arate utilitatea pentru student. Atitudinea reprezintă un factor important în învățarea unei limbi. Astfel, indiferent de inteligența sau aptitudinile studenților polonezi, atitudinile au un rol important în procesul de învățare,

ele fiind produse prin intermediul mai multor elemente care contribuie la acest proces: profesorul, caracterul obligatoriu sau nu al învățării L2, interferența cu o altă limbă străină, atitudinea față de comunitatea de vorbitori L2, manualul, infrastructura educativă etc. Construirea unei atitudini este importantă, deoarece poate facilita procesul de învățare, dar și conservarea limbii odată cu încheierea procesului educativ în cadrul instituțional (precum școala). Astfel, orientarea instrumentală a studentului polonez, latura pur școlară (reușita la un examen), este corelată cu orientarea integrativă, studenții polonezi dorind să mențină legătura cu comunitatea L2 după ieșirea din sistemul educativ.

Mai mult, „loialitatea lingvistică [...] ar desemna perceperea limbii ca pe o entitate intactă, distinctă de alte limbi, ocupantă a unei poziții înalte pe o scară a valorilor, poziție care are nevoie să fie «apărată». Loialitatea lingvistică [...] poate fi o «idée-force» care hrănește mintea și sufletul omului cu gânduri și sentimente noi și care îl determină să-și transpună conștiința în fapte rezultate din acțiune organizată” (Weinreich 2013: 141). Astfel, loialitatea lingvistică și mecanismele defensive asociate acestora reprezintă un fenomen de conservare a propriei limbi – „fie sub aspectul funcțiilor limbii, fie sub cel al structurii sau vocabularului ei” (Weinreich 2013: 128). O formă originală a acestui sentiment îi este inherentă oricărui vorbitor, deoarece legătura afectivă cu limba maternă determină ca orice abatere să apară ca rebarbativă.

9. Concluzii

Luând în considerare cele menționate anterior, trebuie să remarcăm că în cazul studenților se pot evidenția multitudinea de elemente cu rol determinant în achiziționarea limbii române. Astfel, concordanța criteriilor lingvistice cu cele de natură socioculturală generează structuri tipice de comportament lingvistic sau rezistență la interferență. La nivel identitar, aceștia prezintă o conștiință identitară și lingvistică bine determinate în cadrul societății-gazdă. În ceea ce privește perspectiva sociolingvistică, studenții polonezi, exponenți ai culturii poloneze, manifestă atitudini socio-

lingvistice pozitive față de limba română achiziționată și un entuziasm față de învățarea limbii române și întrebuițarea acesteia, ei expunându-și orientarea integrativă a demersului achiziționării limbii române. Ei manifestă un comportament specific orientării integrative demersului achiziției limbii române.

Bibliografie

1. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*, Chișinău, 2003.
2. Ellis 2000: Rod Ellis, *The study of second language acquisition*, Shanghai Foreign Language Education, Press Shanghai, 2000.
3. Humboldt 2008: Wilhelm von Humboldt, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*, versiune românească, introducere, notă asupra traducerii, tabel cronologic, bibliografie și indici de Eugen Munteanu, Editura Humanitas, București, 2008.
4. Kellerman 1977: Eric Kellerman, *Towards a characterizations of the strategies of transfer in second language learning*, în *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58-145.
5. Lu 2010: Lanfeng Lu, *Language Transfer: From Topic Prominence to Subject Prominence*, University of Leeds, United Kingdom, 2010.
6. Odlin 1989: Terence Odlin, *Language Transfer*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
7. Weinreich 2013: Uriel Weinreich, *Limbi în contact. Constatări și probleme*, traducător Marinela Burada, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2013.

Pedagogia proiectului în didactica limbilor-culturi

MARIA GROSU

Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca

Abstract. *Project Pedagogy in the Teaching of Culture-Languages.* The study defines two syntagmatically related concepts within the field of culture-language didactics: project pedagogy and postmodern education. The opposition between education in the modern period and education in the postmodern period, and that between objective pedagogy and project pedagogy, highlight the fact that project pedagogy is aligned, in the teaching of culture-languages, to the learners' needs in today's world, in which the search for identity is a central problem. The study also describes and analyses a teaching approach in the field of RFL (Romanian as a Foreign Language) that relies on project pedagogy and an action-based approach. The analysis emphasises the beneficial impact of project pedagogy on learning experiences – the development of the learners' general, and not just the linguistic, competences, the redefinition of identity through the learning experience, the possibility of mediation and the valorisation of each and every learner, by exploring the affective, social, and ideological dimension, rather than just the cognitive one.

Keywords: *project pedagogy, action-based approach, modernity, postmodernity, identity.*

1. Introducere

Studiul de față conține o definiție a pedagogiei proiectului în didactica limbilor-culturi, ca viziune care se înscrie în politicile lingvistice actuale, la nivel european. De asemenea, studiul descrie un demers didactic care

implementează această viziune teoretică, în domeniul RLS (româna ca limbă străină), argumentând adecvarea acestei abordări la nevoile cursanților din societatea actuală, înscrisă în paradigma postmodernă. Circumscrierea didacticii proiectului, în domeniul DLS (didactica limbilor străine), ca viziune teoretică, se poate face în relație cu abordarea acțională, de care se leagă indisociabil, direcție metodologică privilegiată de *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL 2021, 29).

Într-o istorie a didacticii limbilor străine, secolul al XX-lea se caracterizează prin dominația pozitivismului în didactica limbilor străine, în timp ce odată cu finalul secolului al XX-lea se impune socio-constructivismul, care aduce noi modele pedagogice, în ambiția de adaptare a acestora la premisele lumii postmoderne. Viziunea acțională în didactica limbilor-culturi și implicit didactica proiectului, se opune modelului pozitivist promovat în epoca modernă și aduce, în experiența de învățare, finalități ale lumii postmoderne. Așadar, tendinței de simplificare din paradigma pozitivistă, caracteristică modernității, i se opune tendința de valorificare a complexității lumii și a individului, caracteristică postmodernității.

Vom arăta de ce pedagogia proiectului răspunde nevoilor cursanților din societatea actuală și ce schimbări paradigmatică aduce în experiența de învățare, atât pentru cursant, cât și pentru formator. Ceea ce dorim să menționăm, încă de la începutul studiului, este că adoptând viziunea acțională și pedagogia proiectului, în didactica limbilor-culturi, mai precis, în demersurile didactice pe care le vom descrie în domeniul RLS, nu susținem înlocuirea abordărilor metodologice anterioare (viziunea structuro-globală-audio-vizuală, viziunea comunicativă), ci integrarea abordării acționale, în demersuri didactice plurimetodologice. Integrarea, ca deziderat al lumii postmoderne, este principiul esențial și în pedagogia postmodernă. Pe de o parte, vorbim despre integrarea viziunilor metodologice și a abordărilor pedagogice, pe de altă parte, vorbim despre integrarea cursantului în grupul de lucru, prin demersuri didactice care valorifică nu doar performanța cognitivă, măsurată cu instrumente dorit

obiective, ci și latura afectivă, socială și ideologică a cursantului. Spre deosebire de celelalte viziuni metodologice din didactica limbilor-culturi, viziunea acțională, implementată prin pedagogia proiectului, poate dezvolta nu doar dimensiunea cognitivă, ci și dimensiunea afectivă, socială și ideologică, în demersuri care depășesc finalitatea lingvistică a învățării unei limbi, prin finalități extralingvistice – realizarea unui proiect. În experiențele de învățare bazate pe pedagogia proiectului, limbajul nu e și scop și mijloc al învățării, ci doar mijloc al scopurilor extralingvistice – căutarea identității celor implicați în procesul învățării. Schimbările paradigmatică pe care le aduce pedagogia proiectului în didactica limbilor-culturi – rolul cursantului, rolul formatorului, sursele de cunoaștere, relațiile dintre acești trei poli – sunt consecințe ale integrării în pedagogie a valorilor societății postmoderne.

Prin descrierea demersurilor didactice, vom evidenția potențialul extraordinar pe care îl oferă pedagogia proiectului și abordarea acțională, în experiențele de învățare – deschiderea spre pluriculturalitate, autenticitate, dezvoltarea individului, dincolo de pragul achizițiilor (*savoir*) și al competențelor operaționale (*savoir-faire*), prin extinderea spre *savoir-être* și spre *savoir-apprendre*. De asemenea, vom arăta că pedagogia proiectului conduce la experiențe de învățare democratice, în care dominanța prin superioritate în domeniul achizițiilor e înlocuită de egalitate, prin valorificarea individualității fiecărui cursant, într-un tablou complex și caracterizat de diversitate culturală, socială și individuală. Tendinței de simplificare din era modernă, dominată de pozitivism, i se opune tendința de dezvoltare a complexității, în era postmodernă, dominată de socio-constructivism și mediere.

Medierea este conceptul care definește paradigma actuală în didactica limbilor străine. Teoreticianul și didacticianul Christian Puren enunță și apoi argumentează această teză, într-un studiu dedicat conceptului de *mediere*, studiu care începe cu o istorie a epistemelor dominante în domeniul didacticii limbilor străine. Puren susține că în didactica limbilor-culturi (ca în istoria oricărei discipline), noțiunile și conceptele se atrag, se regroupează și se organizează spontan în sisteme coerente, fără intervenția umană

conștientă, ca într-o emergență sistematică, și formează *galaxii*. Galaxiile care au dominat epistemologia, la sfârșitul secolului trecut și începutul secolului al XXI-lea, sunt:

- galaxia structuralistă (anii 1970);
- galaxia autonomiei (anii 1980);
- galaxia constructivistă (încă foarte vizibilă în științele cognitive și sociale și în didactica limbilor-culturi);
- galaxia medierii (definitorie pentru paradigma actuală) (Puren 2019: 8).

Așa cum vom arăta în descrierea și analiza demersului didactic, pedagogia proiectului implementată în didactica limbilor-culturi poate crea contextul medierii între culturi, între indivizi și între texte.

2. Concepte teoretice

În continuare, vom defini conceptele teoretice care stau la baza studiului nostru, concepte care susțin teoretic demersurile didactice înscrise în pedagogia proiectului, precum și teza conform căreia pedagogia proiectului și viziunea acțională, la nivel macrodidactic, acompaniate de celelalte abordări metodologice (metoda audio-vizuală, abordarea comunicativă), la nivel microdidactic, reprezintă soluția de integrare a experiențelor de învățare în paradigma actuală.

2.1. Pedagogia postmodernă

Termenii oponenți în definirea modernității, în raport cu postmodernitatea, sunt *raționalizare* vs. *subiectivizare* (Pourtois, Desmet, 2002: 40). Dacă pedagogia epocii moderne avea ca deziderat disciplinarea copilului, adaptarea acestuia la regulile societății și la gândirea rațională, fiind stimulat prin recompense sau reprimat prin pedeapsă (Pourtois, Desmet, 2002: 40-41), pedagogia postmodernă valorifică tot mai mult individualitatea, complexitatea individului, integrând tot mai mult noțiunea de identitate (Pourtois, Desmet, 2002: 49). Dacă în pedagogia modernă, elevul e văzut ca individ care interiorizează cunoștințe și reguli date din

exterior, în pedagogia postmodernă, elevul nu mai e considerat doar un individ instruit, ci un subiect participativ, responsabil, capabil de proiecte și de alegeri (Pourtois, Desmet, 2002: 43). Pedagogia proiectului, așa cum e implementată în demersurile didactice pe care le vom descrie, pune foarte frecvent cursantul în situația de a lua decizii și îi oferă posibilitatea să modeleze realitatea exterioară lui, prin procesul de mediere.

Pozitivismului din lumea modernă i se opune subiectivismul din lumea postmodernă, trecându-se de la paradigma certitudinilor, la paradigma incertitudinilor (Pourtois, Desmet, 2002: 44).

Paradigma certitudinilor, dominanta pedagogiei moderne, e caracterizată astfel:

- instrumentele didactice sunt bine programate;
- principalele obiective operaționale vizează reproducerea identică a competențelor stereotipe și precise;
- cursantul e obiectivat;
- evaluarea vizează controlul performanțelor strict școlare, fără referințe la viața extrașcolară a cursantului.

În schimb, paradigma incertitudinilor, dominanta pedagogiei postmoderne, e caracterizată astfel:

- experiența de învățare se înscrie într-un demers al proiectului, iar profesorul și elevul sunt puși într-o situație neprogramată;
- cursantul e subiectivat;
- profesorul renunță la certitudinea transiterii mecanice și la relații impersonale, fiind necesară deschiderea lui spre ceilalți;
- clasa devine un loc al intimității, un spațiu al integrării psihologice, sociale, culturale, economice (Pourtois, Desmet, 2002: 44-45).

În pedagogia modernă, individul era obiectivat, educația interesându-se puțin de lumea în care trăiește copilul și familia sa (Pourtois, Desmet, 2002: 41). În schimb, revoluțiile politice, sociale, cibernetice, genetice, sexuale și altele au condus la schimbări majore în societate, în ultimele decenii, astfel că în pedagogia postmodernă, căutarea identității devine o problemă centrală (Pourtois, Desmet, 2002: 49). Educarea, în postmodernism, este dezvoltarea componentelor identității umane, în toate cele patru dimensiuni

– afectivă, cognitivă, socială și ideologică. Jean-Pierre Pourtois și Huguette Desmet argumentează teza conform căreia pedagogia postmodernă răspunde la nevoile fundamentale ale individului din lumea actuală, nevoi care se înscriu în cele patru dimensiuni ale identității umane. Astfel, se avansează ideea conform căreia, pedagogia postmodernă se definește ca fiind „paradigma celor douăsprezece nevoi”. Pentru fiecare tip de nevoie, teoreticienii identifică un tip de pedagogie, adaptat lumii postmoderne:

- Dimensiunea afectivă:
 - Nevoia de atașament – pedagogia experiențelor pozitive;
 - Nevoia de acceptare – pedagogia umanistă rogeriană;
 - Nevoia de investiție – pedagogia proiectului;
- Dimensiunea cognitivă:
 - Nevoia de stimulare – pedagogia behavioristă;
 - Nevoia de experimentare – pedagogia activă și pedagogia diferențiată;
- Dimensiunea socială:
 - Nevoia de comunicare – pedagogia interactivă (comunicațională);
 - Nevoia de considerare.
- Dimensiunea ideologică – implică examinarea lumii sub unghiul a trei valori umane fundamentale – *Binele, Adevărul și Frumosul* (Pourtois, Desmet, 2002: 210).

În contextul postmodern, niciun model nu e privilegiat în detrimentul celuilalt, integrarea fiind considerată sinergia fructuoasă (Pourtois, Desmet, 2002: 52). În didactica limbilor-culturi, curentele metodologice dezvoltate în secolul al XX-lea – metoda directă, metoda audio-vizuală, abordarea comunicativă – se înscriu în paradigma pozitivistă, prin ambiția de obiectivare a conținuturilor învățării, a evaluării (prin preponderența itemilor cu răspuns obiectiv și prin elaborarea grilelor de evaluare foarte precise) precum și prin obiectivarea cursantului (în demersurile didactice, dimensiunile afectivă, socială și ideologică sunt foarte puțin atinse). Într-o istorie a curentelor metodologice în didactica limbilor-culturi, istorie care urmărește abordarea componentei culturale în didactica limbilor străine, Christianne Benatti Rochebois încheie cu descrierea foarte sumară a

abordării acționale. Contextualizând, autoarea precizează că începând cu anii 1990, în didactica limbilor-culturi, în contextul schimbărilor socio-politice la nivel european, se impune abordarea acțională. Se ia în considerare, în mod prioritar, necesitatea unei Europe unificate, pregătind cursanții pentru convivialitate socială și integrare profesională. Rezultatul major al conceptului de abordare acțională este publicarea *Cadrului european comun de referință pentru limbi*, elaborat în 1996, publicat în 2001 (Rochebois 2016: 106) și revizuit în 2018 și în 2021. În abordarea acțională, cursantul e definit ca actor social, utilizator al limbii, în proiecte de acțiune socială.

Totuși, cel puțin în domeniul RLS, există încă o ruptură între nevoile actuale ale cursanților, majoritatea născuți în plină eră postmodernă, și materialele didactice publicate în domeniul RLS, dominate de raționalism. Această ruptură poate conduce la demotivare din partea cursanților și la experiențe de învățare neproductive și generatoare de atitudini negative, în timp ce învățarea unei limbi-culturi noi poate fi, de fapt, o experiență de dezvoltare a propriei identități, experiență generatoare de bucurie.

2.2. Pedagogia proiectului

Pedagogia proiectului este bine articulată între cei trei poli – rațional, afectiv și social (Bordallo, Ginestet, 1993: 186). Demersul unui proiect implică activitatea de rezolvare a unei probleme și trecerea de la o stare inițială, la o stare finală, printr-un ansamblu de operații și transformări orientate spre un scop (Bordallo, Ginestet, 1993: 20).

Într-o istorie a pedagogiei proiectului, care începe în secolul al XVIII-lea, în filosofia iluministă, secolul al XX-lea se caracterizează prin dezvoltarea secvențială a acestei pedagogii. La începutul secolului, se impun concepte și teorii ca *pedagogia activă*, *learning by doing*. În anii 1970 și 1980, pedagogia proiectului e eclipsată de pedagogia obiectivelor, urmând ca, începând cu anii 1980, pedagogia proiectului să se dezvolte considerabil (Hamez 2012: 79). În domeniul didacticii limbilor-culturi, Christian Puren susține că pedagogia proiectului nu s-a impus niciodată în Franța, până în anii 2000 (Hamez 2012: 79). Exemple de proiecte propuse de didacticienii

limbilor-culturi, în anii 2000, sunt: planificarea unei călătorii în străinătate, realizarea unui site al clasei, organizarea unei mese rotunde, pentru dezbaterăa unor subiecte din societatea actuală, planificarea unei întrevederi cu un invitat din exterior. Limba devine, în abordarea acțională, indispensabilă de didactica proiectului, mijloc de comunicare socială și instrument de acțiune socială (Hamez 2012: 84).

Isabelle Bordallo și Jean-Paul Ginestet realizează o comparație între pedagogia proiectului și pedagogia prin obiective:

- În pedagogia prin obiective, cunoștințele sunt eșalonate de la simplu la complex, corespunzând clasificărilor ierarhice (taxonomiilor), în timp ce în pedagogia prin obiective, cursantul citește cunoștințele de la diferite discipline, într-o tematică comună, având ocazia de a face transfer la un nivel mai înalt.
- În pedagogia prin obiective, obiectivele permit comunicarea clară a intențiilor pedagogice, în timp ce în pedagogia proiectului, cursantul nu dezvoltă conținuturile pentru ele însele, ci descoperă finalitatea lor, integrându-le în acțiune, leagă cunoștințele de o situație problematic de rezolvat.
- În pedagogia prin obiective, obiectivele cognitive sunt privilegiate în detrimentul obiectivelor socio-afective, iar cunoștințele de memorie sunt privilegiate în detrimentul capacităților de expresie. În plus, aspectul interactiv și socio-afectiv nu e luat în considerare în pedagogia obiectivelor (Bordallo, Ginestet, 1993: 74). Proiectul, prin natura sa, induce ocazia lucrului în grup, a schimburilor, a confruntărilor cu *Alteritatea*. Proiectul nu favorizează situația magistrală, frontală, în care profesorul e în fața elevilor pentru a da răspunsuri la întrebări, ci activitatea pe grup – sursă de motivare și de progres intelectual incontestabil (Bordallo, Ginestet, 1993: 140). Pedagogia proiectului implică trecerea profesorului de la situația de predare, la situația de învățare, introducerea unei atitudini experimentale în raport cu practica și cu situațiile educative (Bordallo, Ginestet, 1993: 185).

Prin punerea față în față a pedagogiei proiectului cu pedagogia obiectivelor, am evidențiat înscrierea pedagogiei proiectului în direcția postmodernă a educației.

3. Aplicații în domeniul RLS

În continuare, vom descrie un demers de învățare a RLS, de tip acțional, pentru nivelul B1, bazat pe didactica proiectului. Manualul din care vom selecta, în mod aleatoriu, o unitate de învățare, se numește *Româna ca limbă străină (RLS) – nivelul B1. Abordare acțională prin proiecte medicale*. (Grosu 2021). Demersurile didactice din acest manual sunt construite pornind de la modelul de evaluare propus de autorii ghidului de evaluare GULT, rezultat al proiectului intitulat „Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université” (GULT) și implementat de Centrul european pentru limbi străine (Fischer *et alii* 2012). Unitățile de învățare au fost implementate, pentru prima dată, în anul universitar 2020-2021, grupul-țintă fiind reprezentat de studenții din anul al III-lea de la Facultatea de Medicină a Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” din Cluj-Napoca. Activitățile propuse în fiecare unitate conduc spre realizarea, de către cursanți, a unui proiect. Studenții propun soluții de ameliorare a unei problematice medicale și sociale, din lumea contemporană. Problematicile abordate sunt, în ordine, următoarele: *infertilitatea, abuzurile, calamitățile naturale și epidemiile, evoluția științifică și tehnologică a lumii, discriminarea*. Unitățile sunt structurate după același tipar:

- Prezentarea problematicei;
- Documentare;
- Comunicare eficientă și corectă;
- Acțiune socială prin mesaje scrise;
- Prezentarea proiectelor.

Pentru o ilustrare mai concretă a structurii unei unități de învățare, reproducem mai jos începutul unei unități de învățare:

Unitatea 5.

De la discriminare la integrare socială

Obiectivul principal

Până la finalul unității, veți realiza una dintre următoarele cerințe:

1. Propuneți un proiect prin care să informați și să sensibilizați opinia publică sau un grup țintă ales de dumneavoastră, în ceea ce privește discriminarea și soluțiile de incluziune socială.
2. Prezentați un studiu de caz tangențial cu criteriile de discriminare.
3. Realizați o simulare globală: descrieți o situație ipotetică (în lumea medicală, în educație sau în viața socială) în care discriminarea nu mai reprezintă o problemă. Precizați avantajele acestei situații și demersurile necesare pentru concretizarea ei.

Structura unității

- I. Prezentarea problematicii
- II. Documentare
 - A. Predocumentare
 - B. Documentare
 - 1) Inegalități din cauza problemelor de sănătate (persoane cu dizabilități, persoane infectate cu HIV, bolnavii cronici)
 - 2) Rasele umane, sclavagismul
 - 3) Antisemitismul – experimente medicale în lagărele de exterminare
 - 4) Orientările sexuale
 - C. Asumarea unei poziții în raport cu informațiile vehiculate
- III. Comunicare eficientă și corectă – articolul genitival
- IV. Acțiune socială prin mesaje scrise
- V. Prezentarea proiectelor

Prima parte a unității, *Prezentarea problematicii*, aduce în discuție, prin imagini sau texte, principalele concepte ale tematicii abordate și propune activități prin care studenții să se poziționeze în raport cu problematica definită, formulând întrebări inițiale pentru demersul de cercetare propus prin unitatea didactică. A doua parte a unității de învățare, *Documentarea*,

este cea în care cursanții se documentează, se informează, în scopul realizării proiectului pentru care se angajează în etapa de predocumentare. În funcție de proiectul ales, dintre cele propuse la începutul unității și descrise mai detaliat în etapa de predocumentare, dar și în funcție de interesele personale, studenții își aleg o temă de documentare, dintre cele propuse în această secțiune a unității. În a treia parte a demersului de învățare, *Comunicare eficientă și corectă*, cursanților li se propun activități prin care se familiarizează cu un conținut gramatical al limbii române, conținut care poate fi util în prezentarea proiectelor. În partea a patra, *Acțiune socială prin mesaje scrise*, cursanții realizează un afiș pentru o expoziție destinată publicului larg, prezintă, succint, proiectul pentru care s-au documentat și pentru care propun soluții, printr-un afiș, pentru colegii de grupă sau scriu rezumatul unui film/documentar/carte, care abordează tema unității, pentru colegii de grupă, cu scopul de a-i invita să vadă filmul. Colegii vor citi textele (afișe, rezumate) și vor scrie comentarii referitoare la conținut. Ultima parte a demersului de învățare, *Prezentarea proiectelor*, este etapa în care studenții prezintă proiectele la care au lucrat individual sau în perechi. Și în această etapă, medierea este principala activitate.

Studentul e angajat într-un demers de învățare structurat în trei etape: familiarizare cu problematica, documentare (accesarea unor texte scrise și a unor documente audio-vizuale în limba română, autentice, accesibile pe Internet, la care cursanții au trimiteri prin link) și realizarea unui proiect, pe baza informațiilor citite. Fiecare student/binom are posibilitatea să își aleagă proiectul, în consecință tema de documentare, dintre cele propuse în unitatea de învățare. Proiectele finale, realizate în urma parcursului didactic din fiecare unitate, sunt prezentate de către studenți, colegilor. În plus, în anul universitar 2020-2021, unele dintre aceste proiecte au fost implementate pentru diferite grupuri-țintă formate din locuitorii orașului Cluj-Napoca, prin acțiuni de voluntariat, în cadrul unor acorduri de parteneriat interinstituțional.

În continuare, vom analiza demersul didactic descris sumar mai sus, pentru a argumenta distanțarea acestuia de abordarea comunicativă și

alinierea didacticii proiectului și a abordării acționale, la dezideratele educației postmoderne.

În demersurile de tip comunicativ, finalitatea este definită prin obiective operaționale care să vizeze competențe de ordin lingvistic, de exemplu, utilizarea corectă a conjunctivului, descrierea unui obiect, folosind vocabularul tematic etc. Finalitatea demersului corespunzător unității de învățare de tip acțional e definită printr-un produs care se referă la realitatea extralingvistică – proiect socio-medical, studiu de caz, simulare globală – și prin care cursanții propun soluții la problematica introdusă în prima etapă a unității, cea de prezentare a problematicii.

În demersurile didactice de tip comunicativ, se propune același set de activități pentru toți studenții grupați după nivelul de limbă. Eventualele exerciții diferențiate sunt propuse în cazul unor diferențe de nivel de limbă, între studenți. Cu alte cuvinte, diferențierea se face în funcție de performanțele cognitive în domeniul lingvistic. În schimb, în unitățile de învățare de tip acțional, propuse în manualul menționat mai sus, cursanții își construiesc propriul traseu de învățare, având posibilitatea să aleagă, dintre mai multe opțiuni, ceea ce corespunde preocupărilor, intereselor și valorilor personale. În etapa de prezentare a problematicii, cursanții sunt invitați să aleagă una dintre cele trei cerințe propuse la începutul unității, respectiv produsul final al demersului didactic – proiect socio-medical, studiu de caz, simulare globală – și să își argumenteze alegerea, exprimând valorile, interesele și preocupările personale care stau la baza alegerii. De asemenea, în etapa de documentare, fiecare cursant alege o temă de documentare, dintre cele trei sau patru propuse, în funcție de proiectul ales, precum și în funcție de preocupările personale. Diferențierea nu se mai face după criterii lingvistice și de performanță cognitivă, ci după criterii afective, sociale și ideologice. În plus, cel care ia decizia privind traseul diferențiat de învățare (activitățile din experiența de învățare) nu e formatorul (ca în abordarea comunicativă), ci cursantul.

Diversitatea în grupul de cursanți devine o valoare esențială, în demersurile de tip acțional, bazate pe pedagogia proiectului, atât în etapa de documentare, cât și în etapa de prezentarea a proiectelor. Cu cât

preocupările cursanților sunt mai diverse, cu cât traseele alese de aceștia sunt mai diferite, cu atât e mai ofertantă etapa de interacțiune și mediere, pentru dezvoltarea competențelor generale ale cursanților (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*), precum și a celor lingvistice. De exemplu, în etapa de documentare, studenții selectează și consultă individual surse de documentare propuse, grupate tematic și notează informații esențiale, pentru a răspunde la câteva întrebări formulate în etapa de predocumentare. Apoi, într-o etapă de interacțiune și mediere, cursanții care au ales teme de documentare diferite schimbă informații între ei, reformulând, pe scurt, oral, ceea ce au citit și au notat. Într-o etapă ulterioară a medierii, cursanții selectează, într-o activitate frontală, informații pe care le consideră extrem de interesante, reformulându-le, frontal. Așadar, selecția informației relevante pentru comunicarea între cursanți se face după criterii ce țin de domeniul afectiv, social sau ideologic, nu după criterii ce țin de domeniul cognitiv, ca în abordarea comunicativă. Dacă în viziunile metodologice anterioare, informația era obiectivată, textele-suport fiind selectate după conținutul tematic, de către autorii manualelor, iar informația relevantă din text era selectată după criterii strict cognitive, de către formatori, prin itemi cu răspuns obiectiv, abordarea acțională, bazată pe didactica proiectului se înscrie într-un proces de subiectivare a informației și a celor implicați în învățare. În primul rând, textele ca surse de documentare sunt alese de către cursanți, după criterii personale, iar, în al doilea rând, informația relevantă pentru textul utilizat ca sursă de documentare e selectată tot de către cursant, tot după criterii personale. În felul acesta, obiectivul didactic nu mai e definit în termeni măsurabili pe o scară de valori – înțelegerea unui text informativ, în raport aproape de unu la unu –, ci subiectivizat – selectarea informațiilor utile și relevante pentru proiectul de dezvoltare personală a cursantului și pentru finalitatea cu care se documentează (realizarea unui studiu de caz, a unei simulări globale sau a unui proiect socio-medical).

4. Concluzii

Prin acest studiu, am argumentat faptul că pedagogia proiectului, legată inseparabil de abordarea acțională în didactica limbilor-culturi este soluția de aliniere a demersurilor didactice, la paradigma educației postmoderne. Adoptând viziunea integratoare postmodernă, susținem că abordările metodologice dominante în perioada modernității, de factură pozitivistă, nu trebuie eliminate din procesul de învățare a unei limbi-culturi. Considerăm că prezența lor la nivel *micro* este absolut necesară, în achiziția vocabularului și a principiilor gramaticale de funcționare a limbii, însă nu suficientă. Construirea demersurilor didactice, la nivel *macro*, din perspectiva pedagogiei proiectului și a abordării acționale reprezintă cheia unor experiențe de învățare democratice, pluriculturale, prin care cursantul este invitat să își redefinească identitatea, la nivel afectiv, social, cognitiv și ideologic. De asemenea, adoptarea pedagogiei proiectului și a abordării acționale în didactica limbilor-culturi contribuie la eliminarea rupturii dintre lumea contemporană în care trăiesc cursanții, dominată de valorile postmodernității și educație, ancorată încă în valorile modernității.

Bibliografie

1. Bordallo, Ginestet, 1993: Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993.
2. CECRL 2021: Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire (CECR)*, Strasbourg, 2021. Consultat în 15 februarie 2022, la adresa www.coe.int/lang-cecr.
3. Fischer *et alii* 2012: Johann Fischer, Catherine Chouissa, Stefania Dugovičová, Anu Virkkunen-Fullenwider A., avec la contribution spéciale d'Amelia Kreitzer Hope, *Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université: un guide*. Autriche: Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2012.
4. Grosu 2021: Maria Grosu, *Româna ca limbă străină (RLS) – nivelul B1. Abordare acțională prin proiecte medicale*, Cluj-Napoca, Editura Medicală Universitară „Iuliu-Hațieganu”, 2021.
5. Hamez 2012: Marie-Pascal Hamez, *La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM*, în „*Le français aujourd'hui*”, 176, 2012, pp. 77-90.

6. Puren 2019: Christian Puren, *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*, 2019. Consultat în 5 iunie 2022 la adresa [file:///C:/Users/LM82/Downloads/PUREN_2019b_M%C3%A9diation_essai_v02_05-01-2020%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/LM82/Downloads/PUREN_2019b_M%C3%A9diation_essai_v02_05-01-2020%20(4).pdf).
7. Pourtois, Desmet, 2002: Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, *L'éducation postmoderne*, 3^e édition, Paris, Presse Universitaires de France, 2002.
8. Rochebois 2016: Christianne Benatti Rochebois, *Langue, culture et didactique du FLE Language, culture and FFL didactics*, în „Caligrama”, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, 2016, pp. 95-111.

Dicționarul electronic al limbii române ca limbă străină (DERLS) – de la utopie la realitate

ANCA-LORENA SACALÎȘ

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca

Abstract. *The electronic dictionary of Romanian language as a foreign language (EDRFL) – from utopia to reality.* The idea of an electronic Romanian dictionary dedicated to non-native speakers (L2) seemed, at the beginning, an impossible mission, far too complex and time-consuming to be undertaken by individual research. Apart from consulting the numerous complicated dictionaries for Romanian natives, available in the online environment, which often make it even more difficult to understand a certain term (especially in the case of basic language level), it is essential for language learners to be able to replace the classic bilingual dictionary with an electronic search engine allowing them to notice the target language within concrete linguistic situations. Influenced by the pattern proposed and currently at work in French and English “e-lexicography”, the project under discussion, initiated in 2020 when it still seemed a bit utopical, aims to provide references to synonyms, antonyms, collocations, derivatives, reference areas, etc., in addition to the common contextual definitions. In this way, language comprehension can be achieved easier by each RFL student based on their level of understanding and language acquisition skills. In the present article we will try to render as truthful as possible, although not exhaustively, the structural schemes at the foundation of the database in the making, with all the grammatical categories and paradigms it entails. For an even clearer view of our linguistic project, we will give some specific examples of how such a dictionary works if used by learners with basic knowledge of the language (A1 level).

Keywords: *electronic dictionary, Romanian as a foreign language, bilingual dictionary, microlanguage, interlanguage, dictionary layout, morphological classes, The Common European Framework of Reference for Languages.*

1. Preliminarii

Predarea limbii române ca limbă străină (RLS) „a fost prefigurată încă în *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae*, opera lui Samuil Micu și Gheorghe Șincai, apărută la Viena în 1780 și, în ultimii 200 de ani, a fost abordată mai mult sau mai puțin programatic” (Moldovan *et alii* 2012: 9). Deși a dobândit statut de disciplină universitară de aproape o jumătate de veac, RLS mai are de parcurs un drum lung până să ajungă istoria altor limbi europene. Nu atât „vârsta» procesului de predare” a unei limbi scrie istoria, ci mai ales „gradul de interes acordat acestui domeniu” (Sacaliș 2017: 297).

Dezideratul nostru, prin această lucrare, este acela de a facilita achiziția, dar totodată și predarea limbii române, preluând și continuând un gând oarecum utopic exprimat de către E. Platon (Platon 2020: 257-378) și încercând să îl dovedim ca fiind cât se poate de posibil: *dicționarul electronic al românei ca limbă străină* (DERLS).

2. Ideea unui DERLS

Creșterea rapidă a numărului de materiale online și preferința tot mai ridicată pentru mediul virtual în defavoarea tradiționalei cărți tipărite reclamă necesitatea virtualizării RLS, în termenii propuși de Kusnetzky: „a way to abstract applications and their underlying components away from the hardware supporting them and present a logical or virtual view of these resources” (Kusnetzky 2011: 1).

Dincolo de avantajele utilizării nenumăratelor dicționare bilingve electronice existente la momentul actual, mai mult sau mai puțin specializate și avizate, utilizarea materialelor în limba-țintă s-a dovedit a fi cea mai rodnică, cu atât mai mult cu cât acestea sunt construite cu un scop specific: achiziția L2 sau a unui limbaj specializat. În limbile de circulație internațională, s-a găsit soluția alcătuirii unor dicționare precum COBUILD (pentru limba engleză), DAFLES (pentru franceza ca limbă străină) sau DAFA (pentru franceza de afaceri).

Nu vom relua aici discuția referitoare la inutilitatea unui dicționar electronic precum DEXONLINE în achiziția primelor niveluri de limbă română (subiect tratat, pe larg, în studiul amintit mai sus, dar și în alte lucrări de specialitate românești), însă vom avea mereu în privirea periferică trăsăturile care fac acest drum impracticabil pentru vorbitorii nonnativi atunci când se află la nivelurile elementare de achiziție a L2. Tocmai acestea vor fi baza de la care s-a pornit în gândirea unui DERLS, „scurtătura” care îl face pe utilizatorul acestui material electronic să ajungă cât mai repede și mai eficient la „destinație”.

3. Macheta DERLS – din perspectiva proiectantului

Pentru eficientizarea manierei de lucru în alcătuirea unui DERLS, este esențială stabilirea ierarhiei conținuturilor care stau la baza elaborării unei anumite intrări. Astfel, pornind de la opțiunea utilizatorului de a-și restrânge/a-și extinde căutările la nivelurile inferioare/superioare de achiziție a limbii (A1, A2, B1 și B2), se va oferi, pentru fiecare clasă gramaticală și conform *Descrierii minime a limbii române* (Platon et alii 2014), un număr prestabilit de conținuturi, după cum urmează:

a) *substantivul*: definiție (lungă și scurtă), domeniu¹, gen, număr, caz, determinarea definită și nedefinită, colocații, derivate, sinonime, antonime, imagine și traducere;

b) *adjectiv*: definiție (lungă și scurtă), domeniu, gen, număr, caz, colocații, derivate, grade de comparație, sinonime, antonime, imagine și traducere;

c) *verb*: definiție (lungă și scurtă), domeniu, persoană, număr, conjugare (paradigma modal-temporală), desinență, colocații și scheme actanțiale, derivate, conversiune, sinonime, antonime, imagine și traducere;

¹ Dintre domenii, am selectat următoarele subdiviziuni: medical, economic, juridic, sociouman, sportiv, muzical, tehnic sau, cu o sferă mai largă de extindere, domeniul general. Observăm că acest conținut nu este atribuit tuturor claselor gramaticale, ci se aplică doar substantivelor, verbelor și, eventual, adjectivelor și adverbilor.

d) *adverb*: definiție (lungă și scurtă), domeniu, tip, sintaxă, grade de comparație, colocații + valori contextuale, sinonime, antonime, imagine și traducere;

e) *pronume*: clasă, persoană, număr, formă (accentuată/neaccentuată, literară/nonliterară), utilizare (adjectivală/pronominală), valori sintactice, colocații, sinonime, antonime și traducere;

f) *numeral*: definiție (lungă și scurtă), tip, valoare, colocații, valori sintactice, imagine și traducere;

g) *prepoziție*: definiție (lungă și scurtă), tip, colocații + valori contextuale, valori sintactice, imagine și traducere;

h) *conjunție*: definiție (lungă și scurtă), domeniu, tip (subordonatoare/coordonatoare), formă (simplă/compusă), colocații + valori contextuale, valori sintactice și traducere;

i) *interjecție*: definiție (lungă și scurtă), tip (primară/secundară), formă (simplă/compusă), colocații + valori contextuale, sinonime, traducere.

Conținuturile de mai sus reprezintă doar propuneri preliminare, însă lista va rămâne deschisă și, cel mai probabil, va suferi modificări odată cu întocmirea propriu-zisă a dicționarului.

4. Macheta DERLS – din perspectiva utilizatorului

Primul pas necesar în proiectarea unui DERLS este acela al conturării unor microstructuri care să vizeze conținuturile pe care le poate accesa utilizatorul. Maniera de lucru pe care o propunem în studiul de față pornește, înainte de toate, de la posibilitatea selectării nivelului de achiziție a limbii, conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL) – nivelurile A1, A2, B1, B2. Pentru nivelurile superioare (C1, C2), dicționarul explicativ pentru nativi poate fi de un real folos, fapt pentru care aceste niveluri nu reprezintă o prioritate în sfera DERLS. Selecția inițială a nivelului de limbă este opțională, însă, o astfel de opțiune ar putea fi utilă, în primul rând, în gradarea sensurilor pe care le poate dobândi un anumit cuvânt, pornind de la sensurile de bază (nivelurile A1 și A2) și continuând cu

sensurile secundare sau chiar conotative (nivelurile superioare), evitând, astfel, încărcarea excesivă a definițiilor.

Odată selectat nivelul de limbă vizat (sau chiar și în absența acestei selecții) și termenul care se dorește a fi căutat, utilizatorul va avea acces la o paletă vastă de informații, care să evidențieze, cât mai exact, sensul contextual vizat. Detalierea categoriilor gramaticale, a domeniilor de referință sau a altor subcategorii ale claselor gramaticale poate fi extinsă sau redusă în funcție de nivelul de limbă vizat.

Macro- și microstructura unui viitor DERLS au reprezentat două dintre punctele principale la care s-a făcut deja referire în 2020. Concluziile la care s-a ajuns atunci au fost redată printr-o schemă menită să evidențieze „butoanele de acces” spre informațiile din diverse câmpuri:

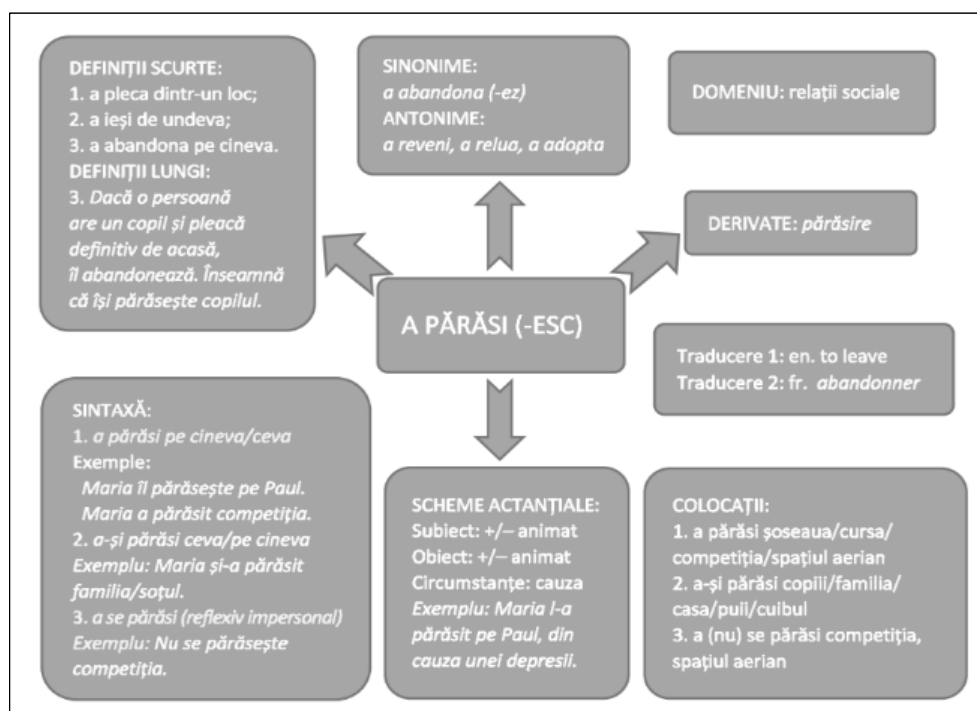


Fig. 1. Propunere de așezare în pagină a unui articol (Platon 2020: 373)

Pornind de la modelul de mai sus (verbul „a părăsi”) și luând în considerare toate cele expuse în cel de-al doilea subcapitol al studiului nostru, oferim alte câteva machete ale DERLS din perspectiva utilizatorului,

aferente claselor morfologice. Schemele pe care le propunem se adresează, în special, utilizatorilor începători (aflați la nivelul A1), cu posibilitatea de extindere a sensurilor sau a oricărui alt component al schemei.

a) substantivul „dulap”?

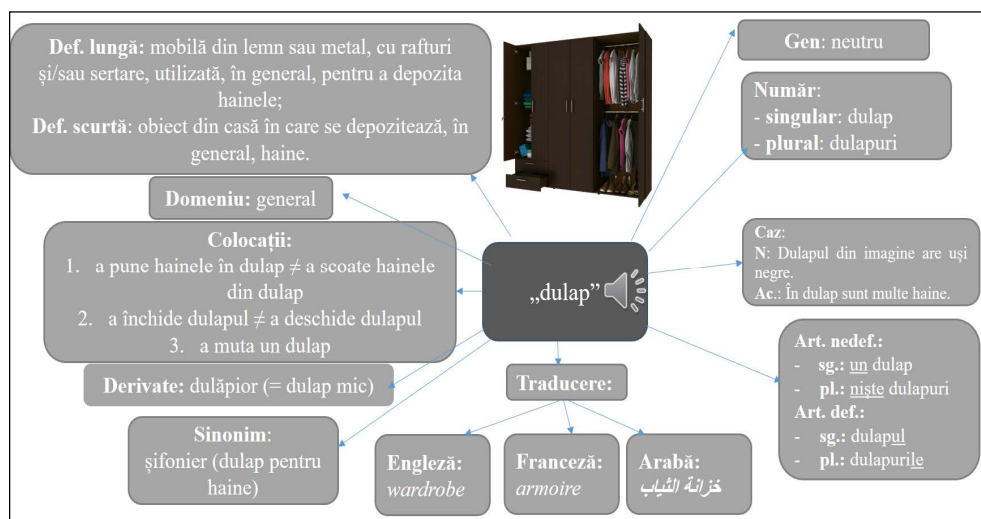


Fig. 2.

b) adjectivul propriu-zis „gras”:

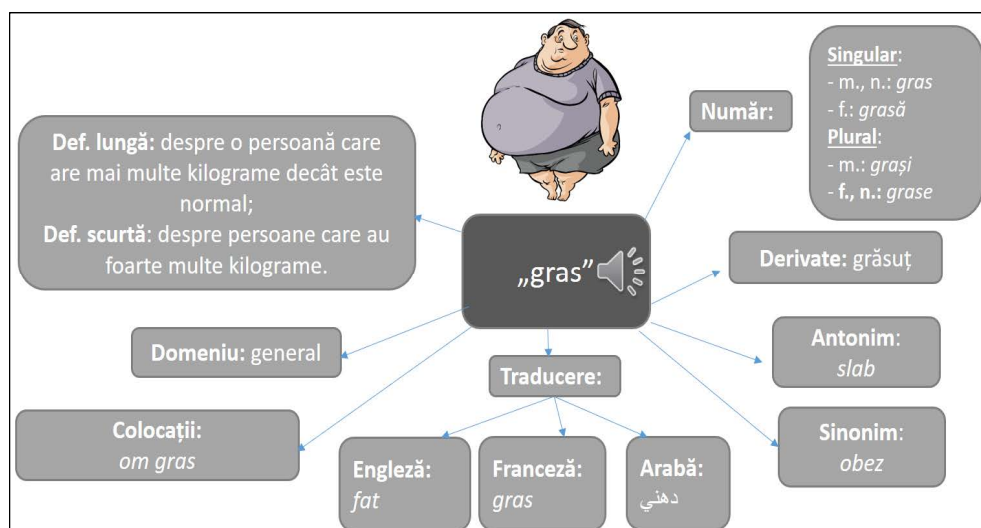


Fig. 3.

c) verbul „a zbura”:

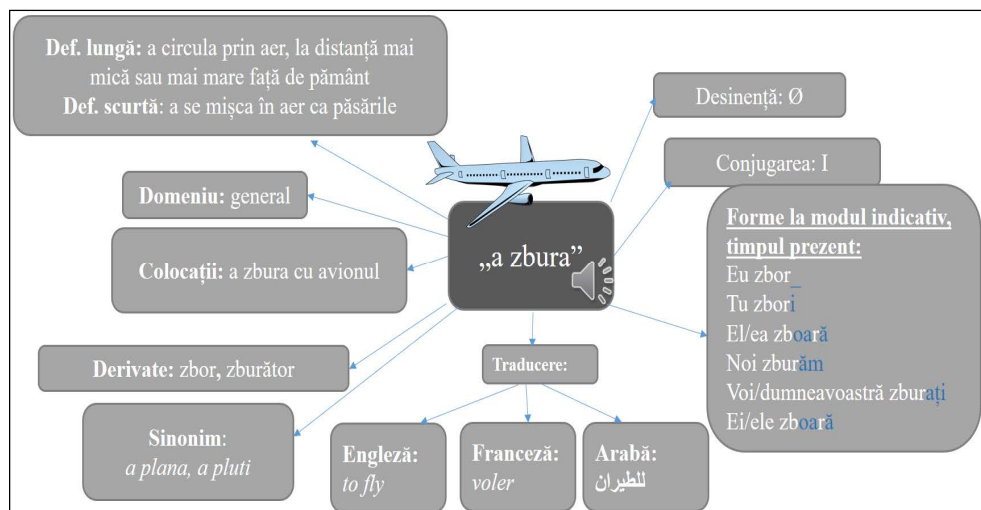


Fig. 4.

d) adverbul „rar”:

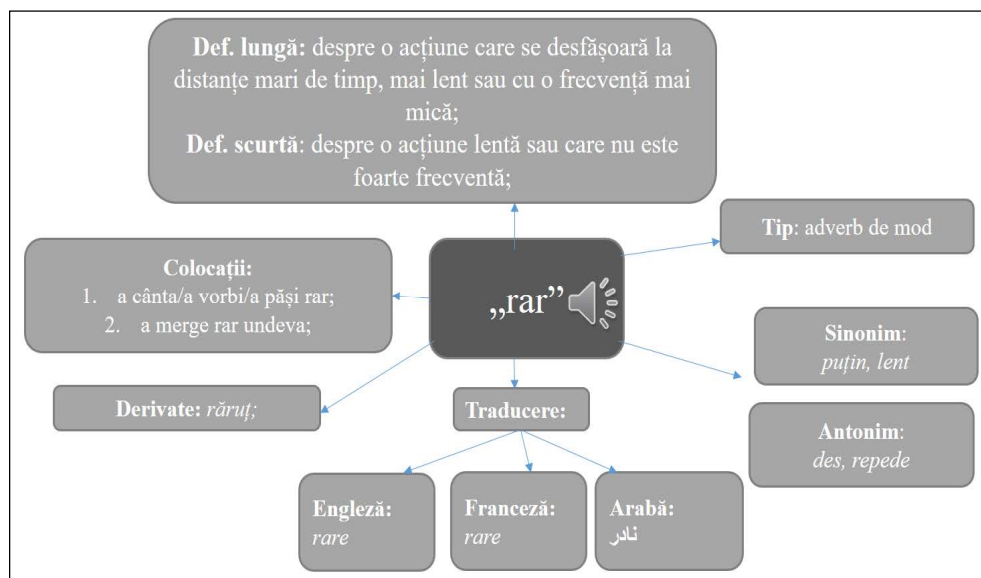


Fig. 5.

e) adjectivul pronominal posesiv „meu”:

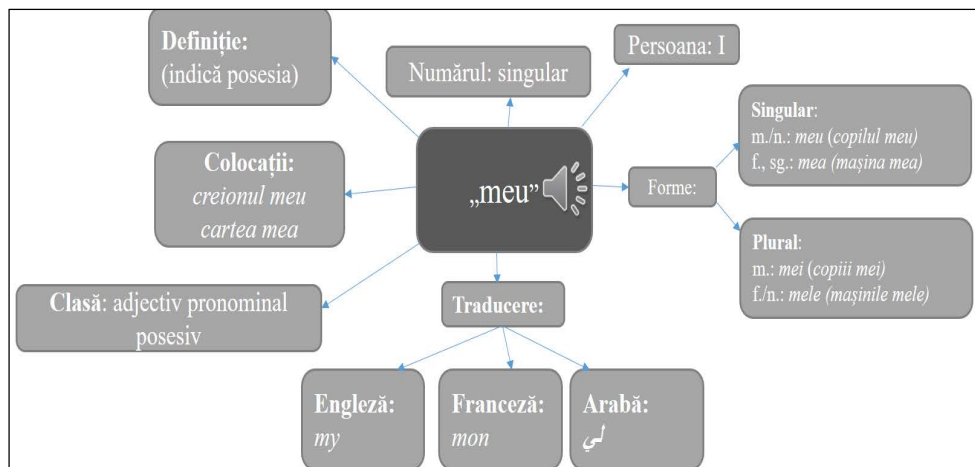


Fig. 6.

f) numeralul „doi”:

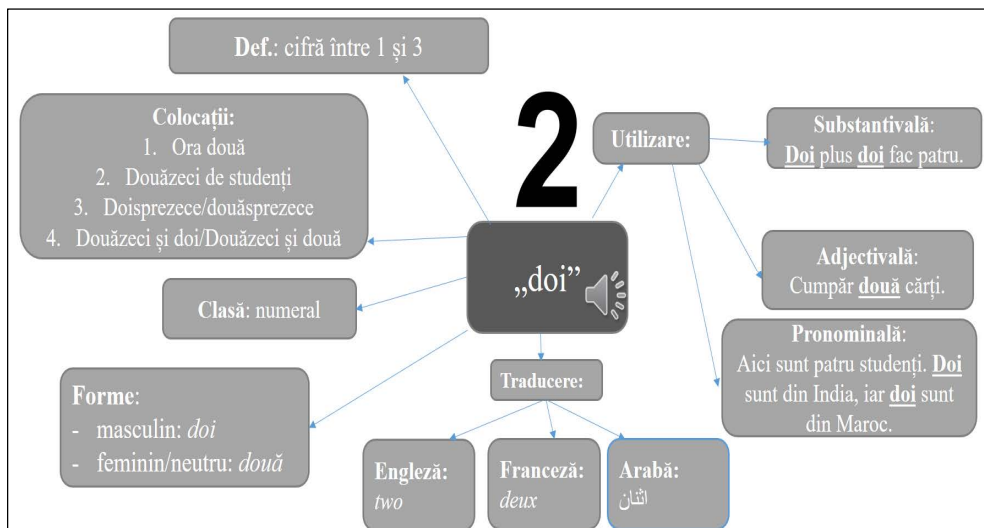


Fig. 7.

g) prepoziția „la”:

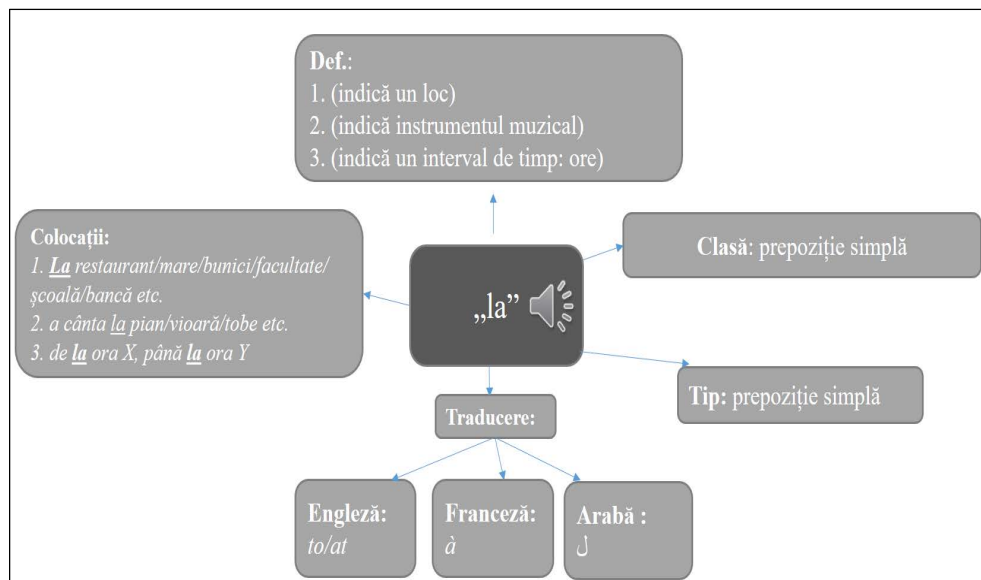


Fig. 8.

h) conjuncția „și”:

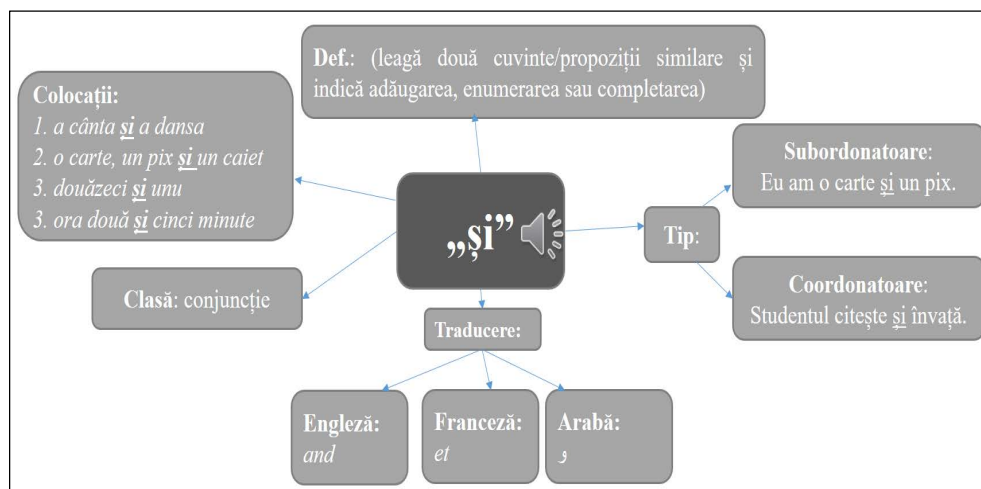


Fig. 9.

i) interjecția „of!”:

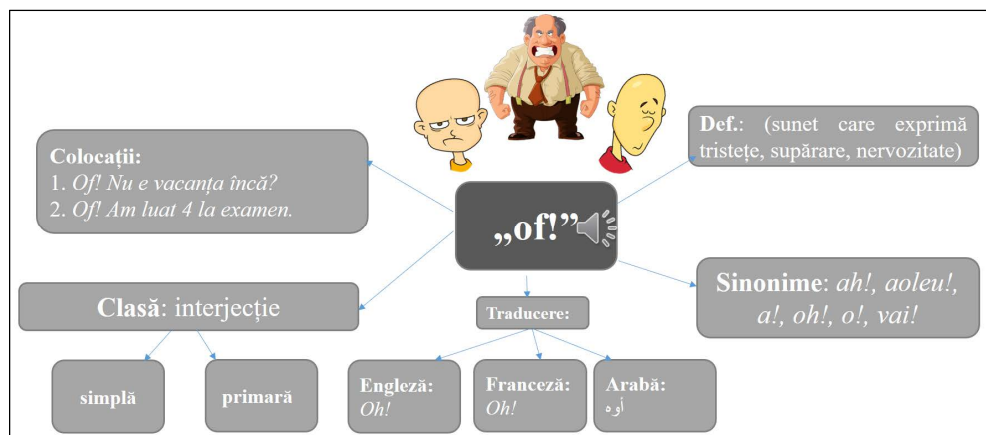


Fig. 10.

5. Teme de reflecție

Odată cu dezvoltarea schemelor la nivel micro- și macrostructural, ne-am confruntat cu o serie de necunoscute care, până la urmă, pot constitui teme de reflecție premergătoare proiectării DERLS.

Pornind de la modelul verbului „a părași”, am îmbogățit așa-numitele „butoane de acces” cu o serie de conținuturi considerate de către noi, în acest moment, a fi oportune atât din perspectiva utilizatorului-cursant independent, cât și din perspectiva profesorului de RLS care folosește DERLS în predare, ca material auxiliar. Pe lângă constantele regăsite, schematic, în jurul fiecărui exemplu oferit mai sus, au coexistat anumite variabile care, sperăm noi, vor fi rezolvate odată cu punerea în practică a acestui proiect:

a) pronunția

Utilitatea accesului liber la pronunția termenului în cauză este de necontestat, în defavoarea transcrierii fonetice a acestuia (care, pentru majoritatea utilizatorilor, nu mai e atât de la îndemână). Echivocul acestui conținut audio a constat în extinderea lui la toate colocațiile/formele flexionare propuse în cadrul articolului de dicționar sau restrângerea acestei

posibilități doar la cuvântul căutat. Pledăm, totuși, pentru cea de-a doua variantă, dat fiind faptul că s-a dovedit, de-a lungul timpului, utilitatea acomodării cu L2 prin expunerea directă și repetată la aceasta.

b) regulile gramaticale

Întrucât structura morfosintactică a limbii române nu urmărește linii întotdeauna constante, ci prezintă frecvente excepții de la regulă sau diverse variabile (alternanțele morfologice, formele de plural atipice, verbe neregulate etc.), rămâne ca temă de reflecție și intercalarea sau, cel mai probabil, lăsarea deoparte a regulilor gramaticale. Așadar, rămâne deschisă problematica elementelor de morfologie și sintaxă în proiectarea DERLS, unde sprijinul acordat de către profesor este semnificativ.

c) specificitatea anumitor clase gramaticale

De pildă, propunem ca temă de reflecție utilitatea sau inutilitatea redării întregii paradigme verbale (cu toate modurile și timpurile aferente). Totodată, includerea pronumelui de politețe în clasa persoanelor sau prezentarea a două contexte diferite de utilizare a pronumelor personale (formal și informal) reprezintă un alt subiect de dezbatere, pe lângă incontestabila diferență dintre pronumele propriu-zis și varianta sa adjectivală (demonstrativele, nehotărâtele etc.). În altă ordine de idei, ridicăm problematica precizării sau a omiterii valorilor pe care numerele le pot îndeplini în context. Inexistența unei opinii uniforme cu privire la statutul determinării definite/nedefinite în ansamblul unui enunț, mai exact posibilitatea interpretării acesteia drept o clasă gramaticală distinctă sau doar ca o simplă categorie gramaticală atribuită unui substantiv, a atras după sine și statutul ambiguu al acestor conținuturi la nivelul macrostructurii DERLS. Dând câștig de cauză microlimbii, anumite categorii gramaticale se vor adăuga doar la nivelurile superioare (de exemplu, forma de genitiv/dativ a nominalelor).

d) definirea

Utilizarea, în definiții, a unei microlimbi – în termenii propuși de către E. Platon (Platon 2016: 634- 647; 2019: 67-83) – specifice fiecărui nivel în parte reprezintă o acțiune esențială, cu un anumit grad de dificultate, dar nu imposibilă. Ținând cont că, în cadrul cursurilor de RLS, profesorul

îndeplinește și rolul de „lexicograf amator”, este intrinsec acumulată experiența explicării cuvintelor necunoscute prin apelul la termeni deja cunoscuți, aflați în interlimba cursanților. Pentru studiul de față, renunțăm la a prezenta un tablou complet în favoarea respectării microlimbii de nivel A1, însă, pe măsura ce se va accesa un nivel superior de achiziție, se vor adăuga și alte sensuri ale aceleiași intrări. De pildă, un termen precum „a zbura” poate fi îmbogățit, la nivelul B1, cu următoarele sensuri: „a zbura cu mașina = a merge repede”, „a zbura de undeva = a ieși” etc.

e) sinonimia

La prima vedere, sinonimia are multiple beneficii în înțelegerea unui termen nou. Cu toate acestea, incongruența sensurilor pe care le poate dobândi un anumit cuvânt face ca înțelegerea contextuală să nu fie întotdeauna ușor de identificat, ba chiar să conducă utilizatorul spre un sens eronat.

f) traducerile

Pentru studiul de față, am propus, ca ultimă soluție de înțelegere a unui termen, redarea traducerii acestuia în limbile de circulație internațională (engleză și franceză). Constatând faptul că mulți dintre cursanții RLS sunt vorbitori de limba arabă, am propus adăugarea acesteia în rândul celorlalte limbi de traducere. Bineînțeles, lista rămâne deschisă și poate fi îmbogățită, în timp.

g) imaginile explicative

Nefiind întotdeauna aplicabile (de pildă, adverbul „rar” nu poate fi redat corespunzător printr-o imagine vizuală) și existând riscul unor confuzii cauzate de corespondența relativă/aproximativă dintre imagine și termenul vizat, imaginile explicative ar putea reprezenta doar o soluție de avarie, similară traducerilor, disponibilă doar după ce s-au parcurs toate celelalte piste de înțelegere a sensului.

6. Concluzii

Conceperea unui DERLS trebuie să fie gândită de o echipă specializată în domeniul RLS, nu doar de către lexicografi, întrucât depășește sfera de

activitate a unor specialiști în domeniul limbii române pentru nativi. Necesitatea unui astfel de dicționar este evidentă și pentru faptul că se dorește a oferi, pe lângă definițiile contextuale, și trimiteri la sinonime, antonime, colocații, derivate, domenii de referință, fapt care poate facilita comprehensiunea în funcție de pregătirea și înclinația fiecărui cursant RLS, care poate urmări progresiv inventarul de cuvinte și forme.

Bibliografie

- 1) Kusnetzky 2011: Dan Kusnetzky, *Virtualization, A Manager's Guide*, Sebastopol, Editura O'Reily Media Inc., 2011.
- 2) Moldovan 2012: Victoria Moldovan *et alii*, *Bibliografia românei ca limbă străină* (RLS), Cluj-Napoca, Editura Efes, 2012.
- 3) Platon 2016: Elena Platon, „Două avataruri ale limbii: interlimba și microlimba”, în *The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, Iulian Boldea (editor), Târgu-Mureș, Editura Arhipelag XXI, 2016, pp. 634-647, disponibil pe <http://www.upm.ro/gidni3/GIDNI03/GIDNI%2003%20-%20Language%20and%20Discourse.pdf>.
- 4) Platon 2019: Elena Platon, „The Micro-Language – an assault on natural languages?”, în *Lingua. Language and Culture*, XVIII, nr. 2., 2019, pp. 67-83.
- 5) Platon 2020: Elena Platon, „Un proiect utopic de lexicografie didactică în RLS”, în *Discurs polifonic în româna ca limbă străină* (RLS), *idem et alii* (editori), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, nr. 2, 2020, pp. 357-378.
- 6) Platon *et alii* 2014: Elena Platon *et alii*, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- 7) Sacaliș 2017: Anca-Lorena Sacaliș, „Metode moderne de învățare a limbii române ca limbă străină – cursuri online”, în *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină* (RLS), Elena Platon, Antonela Arieșan, Lavinia Vasiu (editori), Editura Casa Cărții de Știință, 2017, pp. 297-304, disponibil pe <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V5244>.

Figura lui Stanisław Łukasik, autor al manuscrisului inedit al marelui dicționar polon-român din anii '40 ai secolului al XX-lea

MATYLDA SOKÓŁ

Institutul Limbii Polone al Academiei Poloneze de Științe din Cracovia

Abstract. *Stanisław Łukasik, author of the unpublished manuscript of the great Polish-Romanian dictionary from the '40s of the 20th century. The present paper presents the figure of Stanisław Łukasik – university doctor professor, philologist, secondary school teacher of French, German and English languages, member of the Polish Legion, Romanian language lecturer at the Jagiellonian University, arrested under German operation *Sonderaktion Krakau* and sent to Sachsenhausen-Oranienburg concentration camp, teacher of underground school under German occupation during the II World War, author of numerous works in the field of linguistics and Polish-Romanian history of literature. It highlights his invaluable contribution in Polish-Romanian cultural and scientific field. Moreover, the paper focuses on Łukasik's unpublished work – the great Polish-Romanian dictionary, discovered in Archives of Science PAN PAU of Krakow. It contains the lexicographic description of the manuscript: its micro- and macrostructure, with numerous examples of the lexical entries and their definitions. And underlines the importance of Łukasik research in the historical, political, and cultural and scientific context of Polish-Romanian relations, paying attention to the importance of his excellent lexicographical for the Polish-Romanian lexicography.*

Keywords: *Polish-Romanian lexicography, dictionary, manuscript, Stanisław Łukasik, Polish-Romanian cultural and academic relationships.*

1. Contextul istoric al stabilirii și al dezvoltării relațiilor polono-române

Situația geopolitică de după Primul Război Mondial, stabilită prin noua ordine internațională¹, conduce la întărirea relațiilor polono-române pe mai multe planuri, în special pe planurile politic, militar și economic. În anul 1919, se stabilesc contacte diplomatice între Republica Polonă și Regatul României și se încheie numeroase acorduri, printre care, în 1921², Convenția de alianță defensivă, garantând respectarea frontierelor celuilalt stat și ajutorul reciproc în cazul unui atac al unei puteri terțe (Jeglinski 2016: 17). Toate acestea duc, în același timp, la dezvoltarea puternică a contactelor științifice și culturale dintre cele două națiuni, anii '20 și '30 ai secolului al XX-lea reprezentând perioada de cea mai intensă colaborare cultural-științifică dintre Regatul României și Republica Polonă. Aceasta se manifesta prin deschiderea diferitelor asociații culturale și literare, prin semnarea acordurilor care facilitau schimburi de cunoștințe intelectuale și culturale, prin organizarea de diverse evenimente culturale, precum expoziții de artă, spectacole de teatru, transmisiuni radio, acordarea unor burse, realizarea de schimburi de cărți, traduceri ale literaturii române în Polonia și ale celei poloneze în România. Cu alte cuvinte, se făcea o mare propagandă culturală (mai multe vezi: Dascălu 1991: 171-213).

Formalizarea acestor contacte și demersuri întreprinse pentru întărirea relațiilor polono-române pe plan cultural și științific se face abia în 1936, odată cu semnarea la Varșovia a Convenției de colaborare intelectuală dintre Republica Polonă și Regatul României. Stabilirea relațiilor la nivel academic a avut loc, în primul rând, în domeniul științelor umaniste, precum istoria și filologia, la dezvoltarea cărora a avut o contribuție neprețuită o personalitate remarcabilă a culturii românești, Nicolae Iorga³, iar, pe de cealaltă parte, excelentul romanist polonez Stanisław Wędkiewicz. Amândoi au promovat

¹ Semnarea Tratatului de la Versailles în 1919 și stabilirea granițelor dintre Republica Polonă și Regatul României în 1921 (Tomaszewski 2013: 225).

² Convenția de alianță defensivă a fost încheiată în data de 3 martie 1921 și reînnoită din cinci în cinci ani (1926, 1931, 1936), cu modificări (Prisăcaru 2018: 158).

³ Înainte de Primul Război Mondial, Nicolae Iorga a organizat prelegeri de limba și literatura polonă în cadrul Institutului de Studii Sud-Est-Europene, condus de către dânsul (Piskurewicz 1994: 110).

cultura poloneză și cea română, precum și cercetarea raporturilor reciproce polono-române, prin mai multe activități științifice și culturale, precum consultări ale arhivelor, organizarea conferințelor, a comunicărilor, publicarea textelor pe teme care propagau, în sensul larg al cuvântului, culturile ambelor națiuni. În Polonia, centrele universitare poloneze au deschis facultăți sau seminare de filologie română⁴. În 1921, la Universitatea Jagiellonă din Cracovia, din inițiativa lui Stanisław Wędkiewicz și cu sprijinul lui Nicolae Iorga, s-a deschis primul lectorat de limba română (Mitu 1982: 14), iar în 1922, la Liov, în 1930, la Varșovia (Jeglinski 2016: 79). Printre primii profesori, se pot menționa renumiți lingviști și filologi precum: Stanisław Wędkiewicz, doi elevi ai lui N. Iorga: Grigore Nandriș și Petre Panaitescu, Ioan Pătruț, Emil Biedrzycki, și, mai târziu, Stanisław Łukasik, autor al marelui dicționar inedit polon-român.

2. Stanisław Łukasik – viața și opera

Romanistul Stanisław Łukasik (1897-1962) a fost unul dintre cei mai mari propagatori ai culturii și literaturii române în Polonia, precum și mare cercetător al relațiilor polono-române în perioada interbelică. A fost studentul lui Stanisław Wędkiewicz, urmând-i cursurile de literatură română și relații polono-române.

Viața lui, având în vedere momentele istorice grele (două războaie, instalarea comunismului) și experiența sa tragică, nu a fost deloc ușoară, deși acest lucru nu a împiedicat dezvoltarea sa intelectuală și continua cultivare a pasiunilor sale. Primul contact cu limba română s-ar putea să fi avut loc, în cazul lui Łukasik, deja în perioada adolescenței sale, în 1914-1915, în timpul Campaniei din Carpați, când a plecat pe front cu Brigada a 2-a a Legiunii Poloneze. Tânărul Łukasik, membru al primei echipe de cercetași din Myślenice (de pe lângă localitatea sa natală, în sudul Poloniei), s-a alăturat

⁴ Cursuri de limba și literatura polonă au fost ținute pentru prima dată la universitatea din București deja în anul academic 1892-1893 din inițiativa slavistului Ioan Bogdan (Jeglinski 2016: 34). Primul lectorat de limba polonă s-a deschis în anul 1933 la Universitatea din București și, pe urmă, la Universitatea din Cernăuți (Jeglinski 2016: 78).

Legiunii Poloneze⁵ de la Cracovia, pe urmă participând la campania din Carpați, la campania din Basarabia și Volyn. A luptat pentru Lvov, Vilnus și a participat la Bătălia de la Varșovia (1920). În timpul celor câțiva ani de luptă⁶ a demonstrat mult curaj, perseverență și un simț organizatoric extraordinar, care i-au permis să îndeplinească în armată funcțiile de adjutant al regimentului și comandant de companie. Łukasik a obținut gradul de sublocotenent și a fost onorat de patru ori cu Crucea Vitejilor⁷ (Wysocka 2019).

În 1918 a început studiile de filologie romanică și poloneză, frecventând în același timp cursurile de lingvistică indoeuropeană ale renumitului lingvist polonez prof. Rozwadowski. În 1924 a studiat în Franța, iar un an mai târziu a dat un examen național pentru a putea preda în școlile gimnaziale. În 1926 a susținut teza de doctorat „Teatrul Prințului A. K. Czartoryski” la Facultatea de Filozofie a Universității Jagiellone. Timp de mulți ani a fost profesor de limba franceză, germană și engleză la școli gimnaziale poloneze. În anii 1928-1939 a fost lector de limba română la Universitatea Jagiellonă la Cracovia, iar în anii 1932-1939 a ținut cursul *Sistemul economic al României* la Academia de Comerț (Akademia Handlowa) de la Cracovia. În anii 1928 și 1932 a fost plecat în România pentru muncă științifică (Łukasik 1951: AP, CV).

În 6 noiembrie 1939, Łukasik, împreună cu ceilalți profesori ai universităților din Cracovia, a fost arestat, în acțiunea germană Sonderaktion Krakau⁸, și trimis în lagărul de concentrare german KZ Sachsenhausen în

⁵ Legiunea Poloneză (1914-1918) – o formațiune militară formată în 1914 în Galiția, care a luptat alături de armata austro-ungară împotriva rușilor.

⁶ Între 1914-1922, Łukasik a activat la Legiunea Poloneză, la Organizația Militară Poloneză (POW) și la Armata Polonă. După 1939, a obținut gradul de căpitan de rezervă la Armata Polonă (Łukasik 1951: AP).

⁷ Crucea Vitejilor (în lb. polonă *Krzyż Walecznych*) – emblemă militară poloneză, acordată din anul 1920 pentru fapte de eroism și curaj.

⁸ Sonderaktion Krakau (6 noiembrie 1939) – o acțiune germană de arestare și trimitere în lagăre de concentrare a 184 de profesori și angajați ai universităților din Cracovia. Această acțiune a făcut parte din planul german de ucidere a elitei poloneze, a așa-numitelor „personalități semnificative” (Paczyńska 2019: 23, 39, 52). Vezi și alte acțiuni germane: Intelligenzaktion, Außerordentliche Befriedungsaktion – AB.

Oranienburg, unde a stat până în 8 februarie 1940 (Paczyńska 2019: 187, 854). După întoarcerea sa, în anii 1940-1945, a predat limba germană în școli și a fost implicat în învățământul secret sub ocupație, unde a predat și a evaluat limba polonă⁹ (Chrobaczyński 1989: 174). Din 1945 până în 1951, a continuat predarea școlară a limbilor franceză și engleză. În 1945, la cererea profesorului S. Wędkiewicz, a susținut, la Universitatea Jagiellonă în cadrul secției de filologie romanică, teza de habilitare „Problema substratului în geneza limbilor romanice”, și, până în 1953, în funcția de colaborator¹⁰, a ținut cursuri și seminare la UJ (Piecbara 1973: 531-532).

Influența profesorului său în formarea lui Łukasik ca mare pasionat și promotor al culturii, limbii și literaturii române era incontestabilă, reflectată, de altfel, în numeroasele sale publicații și studii. Preocupările sale erau axate pe mai multe direcții, precum literatura, lingvistica generală (în special onomastica), lingvistica romanică comparată (substratul limbilor romanice, gramatica istorică a limbii franceze) și limbile străine, Łukasik având cunoștințele avansate în limbile franceză, română, italiană, spaniolă, portugheză, engleză și germană (Łukasik 1951: AP).

Prin activitatea sa publicistică, fiind autor al câtorva zeci de articole științifice, a promovat puternic literatura română, punând accentul pe legăturile strânse polono-române și pe influențele culturale reciproce și literare, dar, în special, pe cele ale motivelor din literatura poloneză asupra celei românești. Iată titlurile articolelor și studiilor sale, publicate¹¹ în

⁹ Învățământul secret sub ocupație a fost un sistem de educație poloneză ilegal, la toate nivelurile de predare, în timpul ocupației de dinainte de Primul Război Mondial și în timpul celui de-Al Doilea Război Mondial, în timpul ocupației Poloniei de către naziști. Organizarea educației ilegale a fost pedepsită cu deportarea în lagăre de concentrare sau chiar cu moartea.

¹⁰ În noua realitate postbelică, Łukasik, cu trecutul său incomod pentru regimul comunist, a fost îndepărtat din mediul academic. În 1946, pe postul de lector de limba română al Universității Jagiellone, a fost ales Emil Biedrzycki, Łukasik continuând predarea la Universitatea Jagiellonă în calitate de colaborator, până în anul 1953, când, nereușind să obțină un post de conferențiar, a părăsit mediul academic (Piecbara 1973: 531-532).

¹¹ La Arhivele Academiei Poloneze de Științe din Cracovia se află toată moștenirea sa literară și științifică, care inițial, în 1964, fusese transmisă către Arhivele Academiei de Științe Poloneze din Varșovia, iar, apoi, transferată la Cracovia. Printre lucrările sale, care au rămas în manuscris, se află lucrarea *Imaginea literaturii române în Polonia în perioada interbelică*,

perioada 1927-1939: *Polska w kulturze rumuńskiej* (Polonia în cultura românească), *Henryk Sienkiewicz w Rumunii* (Henryk Sienkiewicz în România), *Rumunia a Polska w XIX wieku* (România și Polonia în secolul al XIX-lea), *O stosunkach literackich polsko-rumuńskich* (Despre raporturile polono-române), *Wpływ polskiego Odrodzenia na rozwój kultury rumuńskiej* (Influența Renașterii poloneze asupra dezvoltării culturii românești), *Relațiunile lui Mihail Czaikowski-Sadyk Pașa cu România*, *Mickiewicz i Rumuni* (Mickiewicz și românii), *Próby przymierza polsko-rumuńskiego w XIX wieku. Pierwsze nawiązanie stosunków* (Încercări de alianță polono-română în secolul al XIX-lea. Prima stabilire a relațiilor), *Życie kulturalne dzisiejszej Rumunii* (Viața culturală a României de azi), *Rumuńska propaganda kulturalna w Polsce* (Propaganda culturală românească în Polonia); o serie de eseuri despre literatura română, publicate în cotidiene poloneze, în special în „*Ilustrowany Kurjer Codzienny*”: *Rumuńska powieść regionalna* (Romanul românesc din diferite regiuni), *Rumuńska powieść historyczna* (Romanul istoric românesc), *Rumuńska powieść społeczno-polityczna* (Romanul social-politic românesc), *Rumuńska powieść wojenna* (Romanul românesc de război), *Rumuńska powieść psychologiczna* (Romanul psihologic românesc), *Współczesna powieść rumuńska* (Romanul românesc contemporan), *Liviu Rebreanu, współczesny powieściopisarz rumuński* (Liviu Rebreanu, un romancier român contemporan), *Cezar Petrescu – rumuński dziennikarz wybitnym powieściopisarzem* (Cezar Petrescu – un jurnalist român, romancier remarcabil), *Obraz poezji rumuńskiej. Na marginesie „Tematów rumuńskich Emila Zegadłowicza”* (Imaginea poeziei românești. Pe marginea Temelor românești ale lui Emil Zegadłowicz); un studiu complex despre raporturile polono-române: *Pologne et Roumanie, aux confins des deux peuples et des deux langues* și altele.

Łukasik a făcut cunoscută literatura română în Polonia și prin traducerea romanelor lui Liviu Rebreanu: *Pădurea spânzuraților*, *Ion*, *Ciuleandra*, a romanului lui Cezar Petrescu, *Întunecare*, și a două nuvele: *Prietenul meu Ion* și *Omul din vis* (Jeglinski 2016: 80-84, 161-170). Printre

despre istoria literaturii române de la începuturile sale până la perioada interbelică, despre care a scris Valentina Marin Curticeanu în *Romanica Cracoviensia* 8/2008.

lucrările din domeniul lingvisticii și al limbii trebuie menționate, în primul rând, *Pologne et Roumanie, aux confins des deux peuples et des deux langues* din 1938¹², *Les éléments Polonais dans les Langues Romanes, Rayonnement des langues romanes*, *Gramatyka języka hiszpańskiego* (*Gramatica limbii spaniole*), unele dintre acestea nefiind niciodată publicate.

3. Din lexicografia polono-română. Dicționarele generale în limbile polonă și română

Aceeași soartă a împărtășit-o și manuscrisul marelui dicționar bilingv polon-român, care ar fi fost primul dicționar bilingv general polon-român de pe piață, dar, din păcate, nu a văzut niciodată lumina zilei.

Ca să ne dăm seama de importanța acestei valoroase lucrări, trebuie să fim conștienți de situația lexicografiei polono-române în ansamblu.

Dezvoltarea lexicografiei bilingve polono-române începe în anii '30 ai secolului al XX-lea, odată cu apariția primelor dicționare și vocabulare polono-române și româno-polone¹³. În 1934 apare, la Cernăuți, *Micul dicționar tactic Româno-Ruso-Polon*. Este un dicționar trilingv, cu 477 de cuvinte-intrări din domeniul terminologiei militare și tactice, editat la Tipografia Mitropolitul Silvestru. Tot în același an, la Varșovia, apare *Dicționarul militar polono-român și româno-polon* (prima parte având 293 de pagini, iar a doua parte, 275 de pagini), editat la Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy. În 1938, la Varșovia, este publicat *Micul dicționar polon-român* (o lucrare de 24 de pagini, care cuprinde cuvinte din limbajul general al cercetașilor), editat la Harcerskie Biuro Wydawnicze „Na Tropie”, iar, în 1939, la București, *Vocabularul româno-polon*, editat la Editura

¹² *Pologne et Roumanie*, din anul 1938, și *La France et la Pologne à travers les siècles jusqu'à la grande révolution*, din 1933, sunt două monografii în care Łukasik îmbină cercetările lingvistice cu cele istorico-literare.

¹³ Mai multe informații despre dicționarele bilingve polono-române și româno-polone se pot găsi în articolul *Din istoria lexicografiei româno-polone. O privire generală asupra dicționarilor bilingve și multilingve referitoare la limbile polonă și română* (Sokół: 197-214); și în articolul *O privire filologico-istorică asupra dicționarilor polono-române și româno-polone din perioada interbelică* (Marynowski, Sokół: în curs de publicare).

„Bucovina” I.E. Torouțiu. Așa cum se poate observa, primele trei lucrări sunt dicționare de specialitate, iar vocabularul din 1939, întocmit de către slavistul Diomid Strungaru, face parte dintr-un manual de limba română pentru polonezi, aparținând aceluiași autor.

Dicționarele bilingve generale în limbile polonă și română apar doar din anii '60 ai secolului al XX-lea. În 1963, la Varșovia, la Editura Wiedza Powszechna¹⁴ apare *Micul dicționar polon-român și român-polon* (prima parte având 15.000 de cuvinte-intrări, iar a doua parte, 12.500). Tot la editura Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, în 1970, în urma colaborării științifice dintre Academia Poloneză de Știință și Academia Republicii Socialiste România, apare *Dicționarul român-polon*, care conține aproximativ 100.000 de cuvinte-intrări, expresii și fraze. Pe urmă, apar câteva dicționare mai mici sau de buzunar, cum ar fi: *Dicționarul minim român-polon și polon-român* (care conține câte 5.000 de cuvinte-intrări de fiecare parte), editat în 1975, la Editura Wiedza Powszechna; *Dicționarul polon-român*, cu 20.000 de cuvinte-intrări, editat în 1980, la Editura Științifică și Enciclopedică din București; *Micul dicționar polon-român* (cu 14.000 de cuvinte-intrări) și *Micul dicționar român-polon* (cu 10.000 de cuvinte-intrări), editate în 1981, la București, la Editura Sport-Turism. În 1984, apare ediția a doua a *Micului dicționar româno-polon* din 1963, care conține doar partea româno-polonă, revizuită și extinsă până la 20.000 de cuvinte-intrări și expresii.

Abia în secolul al XXI-lea apar dicționare bilingve generale polono-române și româno-polone de dimensiuni mai mari. Astfel, în 2009, la editura Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, din Cracovia, apare *Marele dicționar român-polon/Wielki słownik rumuńsko-polski*. Dicționarul conține 200.000 de intrări, definiții și exemple de utilizare. În 2010, la Editura Level Trading, apare *Dicționarul polon-român și român-polon* cu 17.000 de cuvinte-intrări și expresii, iar, doi ani mai târziu, în 2012, la editura Wydawnictwo Nowela sp. Z o.o. din Poznań, apare *Dicționarul polon-român și român-polon* cu 35.000 de cuvinte-intrări, expresii și exemple. În 2014, la Editura Polirom,

¹⁴ Este o editură poloneză care se specializează în publicarea de dicționare și de cărți de învățare a limbilor străine.

apare *Dicționarul polon-român*, care conține 30.000 de cuvinte-intrări, iar, în 2017, la Editura Universității București, este publicat *Dicționarul polon-român și român-polon*, de 452 de pagini. Abia în 2019, la Editura Paideia din București, apare *Marele dicționar polon-român/Wielki słownik polsko-rumuński*, care conține 100.000 de cuvinte-intrări, cu sensurile lor și exemple de folosire.

Dintre dicționarele bilingve, cu caracter general, elaborate în limbile polonă și română, doar trei sunt dicționare de dimensiuni mai mari: cel român-polon, din 1970, redactat de către Jan Reychman și întocmit de către A.Weinsberg, E.Biedrzycki, H. Mirska-Lasota, A. Tomaszewski, *Marele dicționar român-polon* din 2009, întocmit de către Porawska și H. Mirska Lasota și *Marele dicționar polon-român*, din 2019, al colectivului de autori: I. Robciuc, C. Geambașu, C. Godun, M. Ilie, V. Moga.

4. Manuscrisul marelui dicționar polono-român al lui Stanisław Łukasik

4.1. Informații generale

Din curriculum vitae al lui Stanisław Łukasik (Mapa personală, Arhivele UJ) aflăm că dicționarul polon-român¹⁵ anterior menționat a fost scris în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, dar, foarte probabil, a mai fost revizuit și după aceea, deoarece, în anumite locuri, pe manuscris, mai exact, pe versoul paginilor, apar adăugiri ale cuvintelor-titlu, de exemplu: *marksistowski* [marxist], *termonuklearny* [termonuclear]. În 1964, după moartea lui Stanisław Łukasik, manuscrisul a fost predat Arhivelor de Științe ale Academiei Poloneze de Științe din Varșovia. Astăzi, varianta incompletă (de la litera K până la litera Ż) se găsește la Arhivele de Științe ale Academiei Poloneze de Științe PAN PAU, din Cracovia. Prima parte a manuscrisului s-a pierdut. Probabil din acest motiv nu dispunem de o notă introductivă, în care am putea găsi mai multe informații în ceea ce privește utilizarea dicționarului, explicarea prescurtărilor și sursele pe care le-a consultat și pe care le-a folosit autorul în vederea întocmirii acestui dicționar.

¹⁵ Tot acolo se află și ineditul manuscris al dicționarului etimologic francez-polon.

Manuscrisul dicționarului amintit mai sus este compus din 3.865 de foi în format A4 și conține termeni și expresii din registrul general al limbii polone, îmbogățit de denumiri geografice și nume proprii. Numărul cuvintelor-titlu oscilează între 8 și 28 pe o foaie.

4.2. Macrostructura

În ceea ce privește structura dicționarului, cuvintele-intrări sunt așezate în ordine alfabetică (sublinate de două ori), ceea ce este obișnuit pentru dicționarele bilingve sau multilingve (vezi Fig. 2).

Ca intrări separate sunt prezentate:

- cuvintele derivate (vezi Fig. 1): *pies*, *piesek* [*câine*, *cînișor*, *cățel*];
- substantive de origine verbală (vezi Fig. 2): subst. *stwierdzenie* [*constatare*] < v. *stwierdzać* [*a constata*]);
- perechi aspectuale ale verbelor (vezi Fig. 2): *stwarzać*, *stworzyć* [*a crea*];
- verbe cu pronume reflexiv *się* [*se*] (vezi Fig. 3), *ubawić* [*a amuza*], *~się* [*a se amuza*].

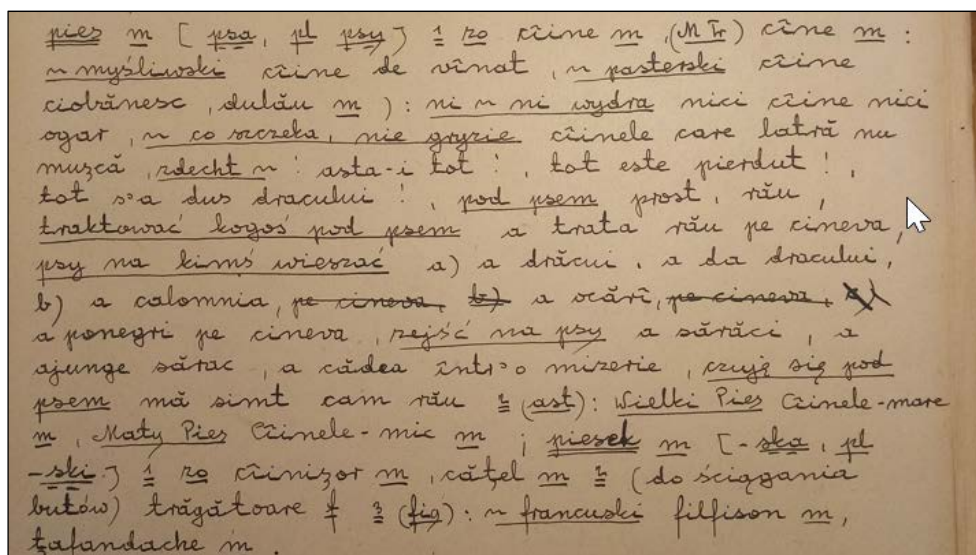


Fig. 1. Exemplu de cuvânt-titlu (*pies* [*câine*]) din fragmentul manuscrisul marelui dicționar polon-român al lui Stanisław Łukasik.

Sursa: Arhivele de Științe PAN și PAU, Cracovia

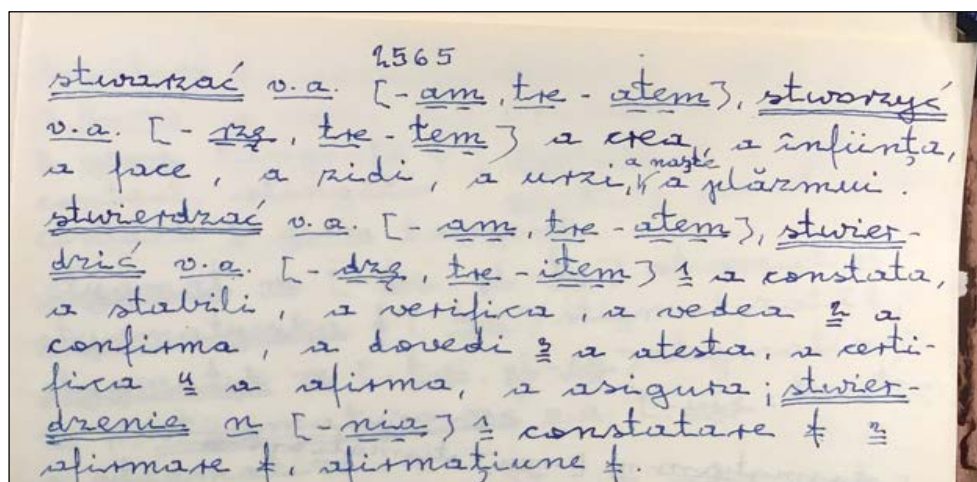


Fig. 2. Fragment din manuscrisul dicționarului polono-român al lui Stanisław Łukasik. Exemplu de cuvinte-titlu: *stwarzać/stworzyć* [a crea] - perechi aspectuale verbale; *stwierdzenie* [constatare] - substantiv de origine verbală.

Sursa: Arhivele de Științe PAN și PAU, Cracovia

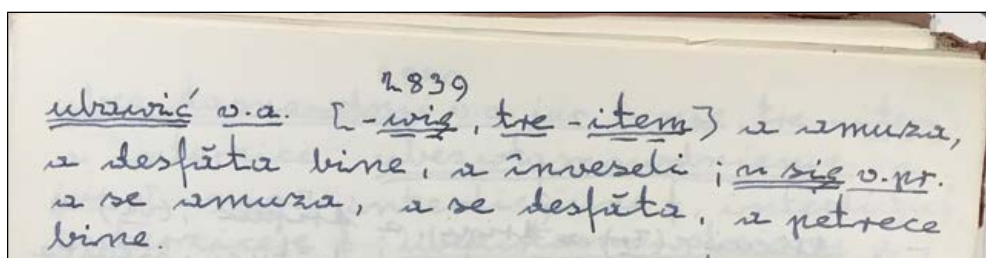


Fig. 3. Fragment din manuscrisul dicționarului polono-român al lui Stanisław Łukasik. Exemplu de cuvinte-titlu: *ubawić* [a amuza], *~się* [a se amuza] – verb cu pronume reflexive.

Sursa: Arhivele de Științe PAN și PAU, Cracovia

În ceea ce privește prezentarea omonimiei¹⁶, aici, Łukasik a folosit intrări separate, marcate cu ajutorul cifrelor mici ^{1, 2} etc.

Exemplu:

*Łupież*¹ m [1. peliculă, mătreață, 2. piele jupuită, 3. scoarță, coajă]

Łupież^{2f} [jaf, jefuire, iamă, prădăciune, pleșcuit, depredațiune, spalațiune]

¹⁶ Se pare că un criteriu de a distinge lexemele omonime îl constituie relația dintre două cuvinte identice ca formă, fără să aibă legătură de sens, cu toate că etimologia lor ar putea fi identică, ca și în cazul lexemului *łupież* <protoslav *lupežь (WSJP, *łupież*).

4.3. *Microstructura*

Pentru descrierea lexicografică¹⁷ a structurii interioare a articolelor, am luat câteva elemente de bază, precum cuvânt-titlu, informație gramaticală, cuvinte calificative și definiție.

4.3.1. Cuvânt-titlu

Cuvintele-titlu sunt subliniate de două ori. Forma lor este prezentată în felul următor:

- substantivele – forma de Nominativ, singular
- Verbele – forma de infinitiv
- Adjectivele – forma de Nominativ, masculin

4.3.2. Informația gramaticală

Informația gramaticală (vezi Fig.7) este directă și apare la cuvintele-titlu și la echivalentele lor din definiție: *v* - verb, *v.r.* – verb reflexiv, *va* – verb cu aspect, *vn* – verb intransitiv, *ad* – adverb, *a* – adjectiv, *prp* – prepoziție, *prn* – pronume, *f* – feminin, *m* – masculin, *n* – neutru, *pl* – plural, *npr* – numele personal, *sup.* – superlativ.

În cazul cuvintelor-titlu, în paranteză pătrată, apare și informația flexionară:

La verbe – terminațiile formei la pers. I, sg. prezent (și, în cazul apariției alternanțelor fonetice, apare și forma în pers. III, sg. prezent); pers. I, sg., trecut:

Exemplu: *zabliźniać v.a.* [-am, tre - ałem] a cicatriza.

La substantive masculine – terminația cazului G, sg., și/sau N, pl.

Exemplu: *kuter m* [-tra] *cuter n* ; *kwiat m* [-tu, pl. - ty] floare f.

¹⁷ O analiză mai complexă a descrierii lexicografice a articolelor din dicționar o putem găsi în monografia lui P. Żmigrodzki, *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*.

La substantive masculine animate – terminația variantei feminine la N, sg. și N, pl.

Exemplu: *kochanek m [-nka, pl. -nki] iubovnic m.*

La substantive feminine – terminația G, sg.

Exemplu: *kwoka f [-ki] cloșcă f.*

La substantive neutre – terminația G, sg=N, pl.

Exemplu: *zabłądzenie n [-nia] rătăcire f.*

Analizând mai multe exemple ale cuvintelor-titlu, se poate constata că Łukasik nu a fost consecvent la furnizarea informației flexionare, care nu este uniformă pentru toate intrările, uneori lipsind o terminație, de ex., de formă la plural (vezi exemplul mai sus *kuter*), alteori, lipsind forme de genitiv și nominativ plural, și în locul lor apărând formele variantei feminine de G, sg. și N, pl., (vezi exemplul *kochanek*).

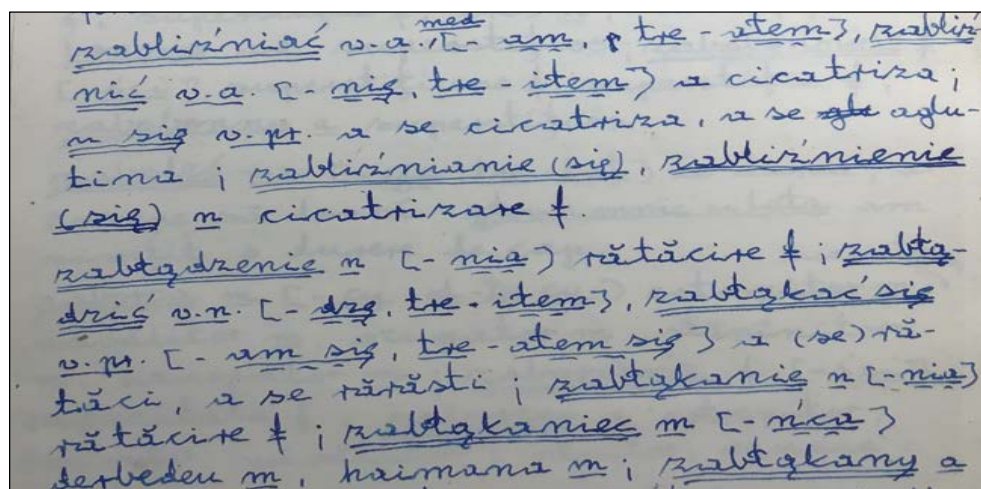


Fig. 7. Fragment din manuscrisul dicționarului polono-român al lui Stanisław Łukasik.

Sursa: Arhivele de Științe PAN și PAU, Cracovia

4.3.3. Cuvinte calificative

Pentru a indica că o anumită unitate lexicală aparținând unui domeniu anume sau unui registru al limbajului sau că se folosește în anumite situații

sau zone, Łukasik a folosit abrevierile cuvintelor calificative, care indică acest lucru.

Abrevierile care apar în manuscris sunt: *fig.* figurativ, *reg.* - regional, *mat.*- matematic, *jur.*- juridic, *geo.*- geografic, *mil.*- militar, *muz.*- muzical, *med.*- medical, *bot.*- botanic, *bu.*- bucătăresc etc.

Interesant este și faptul că, în unele definiții, apar și echivalente regionale, care sunt marcate cu abrevieri: *M.*, *Tr.*, *B.* vezi Fig. 1. *câine* – (*M. Tr.*) *cîne*.

4.3.4. Definiție

Definițiile sunt bogat elaborate, conținând multe exemple ale echivalentelor, noțiuni, expresii frazeologice și colocviale, dar și variante regionale.

În cazul polisemiei, mai multe sensuri ale unui lexem sunt marcate în cadrul unei definiții cu ajutorul cifrelor, de ex., 1. (primul sens), 2. (al doilea sens), 3. (al treilea sens), ș.a.m.d. (vezi Fig. 4).

Exemplu: *Łupież*¹m [1. *peliculă, mătreață*, 2. *piele jupuită*, 3. *scoarță, coajă*].

Unități frazeologice, cele nominale, cele verbale etc., sunt incluse în definițiile cuvintelor-titlu, fiind subliniate cu o linie, vezi Fig. 1:

Exemplul din definiția pentru cuvântul-intrare *câine* (vezi Fig. 1):

~ *myśliwski* [*cîine de vânat*];
~ *pasterski* [*cîine ciobănesc*];
pod psem [*prost, rău*];
zejść na psy [*a săraci, a ajunge sărac*];
Wielki Pies [*Cîinele-mare*].

5. Concluzii

Stanisław Łukasik - marele cercetător și propagator polonez al culturii române din perioada interbelică, este, fără îndoială, un personaj, a cărui contribuție la dezvoltarea relațiilor culturale și științifice polono-române era

și este de neprețuită valoare și de mare importanță, chiar și în zilele noastre. Dovada pe care a dat-o prin ansamblul activității sale, în care a depus multă sârguință, meticulozitate și pasiune și de care nu s-a lăsat niciodată, cu toate că viața lui a fost plină de momente grele și chiar tragice. Posteritatea lui ar fi fost demnă de o soartă mai bună. Multe dintre operele sale de mare valoare, care au rămas în manuscris, ar fi frumos să fie scoase la lumina zilei, precum manuscrisul marelui dicționar polon-român, a cărui valoare pentru cultură și știință, în special pentru lexicografia polono-română, este incontestabilă.

Bibliografie

1. Chrobaczyński 1989: Jacek Chrobaczyński, *Nauczyciele w okupowanym Krakowie 1939-1945*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1989.
2. Dascălu 1991: Nicolae Dascălu, *Relații româno-polone în perioada interbelică (1919-1939)*, București, Editura Academiei Române, 1980.
3. Jeglinski 2016: Victor Jeglinski, *Relații culturale româno-polone în primele decenii ale secolului al XX-lea (1900-1945)*, București, Editura Universității din București, 2016.
4. Łukasik Stanisław, Manuscrisul dicționarului polon-român, Arhivele de Științe PAN și PAU, Cracovia.
5. Łukasik 1951: Łukasik Stanisław, Ancheta personală (AP), Curriculum Vitae (CV), Arhivele Universității Jagiellone, Cracovia.
6. Marynowski, Sokół 2022: Marynowski M., Sokół M., *O privire filologico-istorică asupra dicționarilor polono-române și româno-polone din perioada interbelică*, în curs de publicare.
7. Mitu 1982: Mihai Mitu, *Cracovia și relațiile culturale româno-polone*, în vol. Ion Petrică et alii, *Relații culturale româno-polone*, București, Universitatea din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, 1982, pp. 9-15.
8. Paczyńska 2019: Irena Paczyńska, *Aktion gegen Universitäts-Professoren (Kraków, 6 listopada 1939 roku) i okupacyjne losy aresztowanych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2019.
9. Pieczara 1973: Stefan Pieczara, *Łukasik Stanisław*, în vol. XVIII A. Lubomirski, W. Machowski, *Polski Słownik Biograficzny*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1973.

10. Piskurewicz 1994: Jan Piskurewicz, *Kontakty naukowe polsko-rumuńskie 1918-1939*, în: „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki”, 3/1(5), 1994, p. 110.
11. Prisăcaru 2018: Dan Prisăcaru, *La granița de est a sistemului de securitate versaillez – repere ale relațiilor politico-diplomatice și militare româno-polone în anii 1919-1932*, în: „Gândirea militară românească”, nr 1-2/2018, pp. 148-171.
12. Sokół 2022: Matylda Sokół, *Din istoria lexicografiei româno-polone. O privire generală asupra dicționarelor bilingve și multilingve referitoare la limbile polonă și română* în vol. Alina Mihaela Bursuc, Laura Manea et alii, *Actele Colocviului Internațional. Lexicografia academică românească. Provocările informatizării*, Presa Universitară Clujeană, 2022, pp. 197-214.
13. Tomaszewski 2013: Bogusław Tomaszewski, *Granica państwowa między Rzeczpospolitą Polską i Królestwem Rumuni 1921-1939*, în: „Biuletyn Centralnego Ośrodka Szkolenia”, nr 1-2/2013, pp. 225-240.
14. WSJP = Wielki Słownik Języka Polskiego, red. Piotr Źmigrodzki, intrare: *łupież*, 29.09.2022.
15. Wysocka 2019: Aleksandra Wysocka Kubiczek, *Stanisław Łukasik i 24 Krzyże Walecznych dla myśleniczian*, în: „Gazeta Myślenicka”, 25/2019.
16. Źmigrodzki 2005: Piotr Źmigrodzki, *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Retrospectiva RLS: Louis Leist, *Grammaire roumaine à l'usage des Français* (1899)

ADRIAN CHIRCU

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca

Abstract. *RLS Retrospective: Louis Leist, Grammaire roumaine à l'usage des Français* (1899). In this study, we intend to look at one of the Romanian grammars for French speakers, written in French by Louis Leist and published in 1899. This grammar book was briefly analysed by those who had studied Romanian as a foreign language and its history. The author offers, in the pages of this grammar, in addition to detailed grammatical explanations, various exercises, a series of dialogues, spoken language facts, an appendix for traders and a list of common words. Our discussions will be organized around the grammar structure and the selection of language material, emphasizing the author's choices and the specific needs of those years.

Keywords: *Romanian, French, grammar, dialogues, spoken language, rules, parts of speech, vocabulary, exercises.*

1. Preliminarii

1.1. În ultimele două decenii, în numeroase domenii din sfera culturii, se încearcă o recuperare a unor contribuții semnificative ale predecesorilor noștri la dezvoltarea studiilor umaniste și sociale, care au fost prea devreme uitate și care, raportate la situația actuală, reprezintă mărturii ale propășirii culturale și societale românești (Platon 2015: 861-940).

1.2. Prin contribuția de față, ne înscriem în această direcție de valorizare a ideilor progresiste din trecutul nu foarte îndepărtat, propunându-ne să

continuăm un demers început în urmă cu câțiva ani (Chircu 2014, 2018, 2020a, 2020b), prin intermediul căruia dorim să evidențiem aportul înaintașilor noștri la dezvoltarea domeniului RLS, care, în ultima vreme, s-a desprins de tradiție și s-a aliniat la tendințele pedagogice din contemporaneitate, părăsind, nebanuit de repede, abordarea clasică aplicată în învățarea limbilor străine, de-a lungul a două veacuri.

2. Un promotor al învățării limbilor străine: Louis Leist

2.1. De această dată, ne vom apleca asupra unei lucrări mai puțin cunoscute și, implicit, nu într-atât de discutate, dar care, în modernitatea românească, a fost folosită cu succes, fiind un vademecum pentru mulți dintre cei care poposeau în țară sau învățau limba română din varii motive. Este vorba despre *Grammaire roumaine à l'usage des Français et de tous les étrangers qui possèdent la langue française*.

Manualul în chestiune a fost publicat la bine-cunoscuta editură Alcala, în 1899, însă nu e inedit în vremea sa (finele veacului al XIX-lea), căci au mai fost publicate, cam în aceeași perioadă, și alte manuale de o asemenea factură, cum sunt cele elaborate de către V. Mircescu/Vasile Alecsandri (*Grammaire de la langue roumaine*, 1886) sau de Frédéric Damé (*Grammaire roumaine*, 1898), scrise din dorința de a face cunoscută limba română celor interesați de aceasta: diverși erudiți, oameni mânați de o vădită curiozitate ori simpli călători în partea orientală a Europei.

2.1.1. Considerăm că, în ciuda faptului că unele gramatici similare (româna pentru francofoni) au intrat în atenția specialiștilor, fiind adesea menționate (Mladin 2006: 227-236), acestea nu au fost însă și analizate pe măsura importanței lor pentru cultura română sau pentru lingvistica românească (Moldovan 2012)¹. În acest sens, poate fi remarcat faptul că mai

¹ În subsidiar, precizăm că nici Alf Lombard nu reține această lucrare în bibliografia cărții sale destinate publicului francofon (1974: 269-373), în ciuda difuzării lucrării lui Leist în mediile academice occidentale.

degrabă au fost parcurse „la repezeală” decât să se fi tras unele foloase, în manieră explicită, din conținutul ori din știința redactării lor.

2.1.2. Precizăm că lucrarea în chestiune nu e singura publicată de către Louis (Ludovic) Leist (1866-1943), căci autorul a scris și alte cărți cu un declarat (pronunțat) caracter didactic, ceea ce justifică, în bună măsură, inițiativa sa de a elabora și un manual de limba română destinat francofonilor („à l’usage des Français et de tous les étrangers qui possèdent la langue française”), care vor să descopere ori să învețe limba română.

2.2. Spre a ne da seama de activitatea prolifică a lui Louis Leist (printre altele a fost și traducător), ca, de altfel, și de implicarea sa în domeniul predării limbii române și al limbilor străine (în calitate de profesor de germană și de franceză, la Buzău), considerăm că e important să menționăm câteva dintre manualele și auxiliarele didactice publicate. Majoritatea reprezintă, în fapt, (inter)traduceri sau variante ale unor cărți scrise de Leist, îmbogățite și/sau adaptate la nevoile destinatarilor, după cum reiese din titlul acestora.

Este vorba, în esență, despre: *Adaus la întâia Carte de Limba Francesă*², pentru usul școlilor secundare, București, Editura Librăriei, H. Steinberg, 1902; *Conversațiuni franceze. Nou conductor metodic pentru a învăța a vorbi Limba franceză. Prelucrat pentru usul Românilor*, Heidelberg, Julius Groos Editor (Tip. Iuliu Groos), 1897; *Gramatică franceză (Grammaire française à l’usage des Roumains). Teoretică și practică, cuprinzând afară de principalele reguli ale limbii franceze, teme, deprinderi de citire și conversațiune, precum și un vocabular. Prelucrată pentru usul Românilor*, Heidelberg, Julius Groos (Tip. Julius Groos), 1900; *Gramatică germană teoretică și practică, cuprinzând afară de principalele reguli ale limbii germane teme, bucăți de citire și conversațiuni precum și un vocabular. Prelucrată pentru usul Românilor*, București, Stork – Müller, Socescu & Co., Sfetea, Heidelberg, Julius Groos, Editor (Tip. Julius Groos), 1899; *Conversațiuni germane. Nou conductor metodic pentru a învăța a vorbi limba*

² Din rațiuni obiective, în studiul nostru, am păstrat ortografia epocii.

germană. *Prelucrat pentru usul Românilor*, Heidelberg, Editura Julius Groos (Tip. Julius Groos), 1897; *Conductor la Vocabularul german, pentru usul școlilor secundare*, București, Institutul de Arte Grafice Carol Göbl (S-sor Ion St. Rasidescu), 1902; *Vocabular militar român-german-frances* (apărut înainte de 1898); *Voyage à Paris. Conductor de conversațiune pentru Români cari se duc în Franța*, [de] Dr. K. Ploetz. *Manual Practic de limba franceză usuală*, prelucrat de Ludovic Leist, București, Editura Librăriei H. Steinberg, 1900 etc.

3. În miezul cărții: Gramatica lui Leist

3.1. Din punct de vedere structural, lucrarea nu diferă prea mult de alte manuale ori gramatici care circulau la noi la sfârșitul secolului al XIX-lea (Alecsandri 1863, Damé 1898), căci Leist a preluat modele occidentale, a căror influență se vedește și la alți autori care au elaborat lucrări similare de popularizare și de învățare a limbilor.

De asemenea, după fiecare unitate sau secțiune, sunt prevăzute exerciții, care să asigure fixarea noilor achiziții. Așadar, respectându-se tipicul manualelor de învățare a limbilor, cartea debutează cu câteva *Notions préliminaires*, destinate unei înțelegeri adecvate a limbii române.

3.2. Sunt oferite, sistematic și în detaliu, reguli de pronunție (*Prononciation*), care ajută la dezvoltarea competenței de producere (+ de receptare) a mesajului oral și, implicit, la însușirea corectă a cuvintelor.

3.2.1. De pildă, în privința unor vocale, Leist face următoarele recomandări de rostire: „*a* se prononce comme en français: *am, fag, frate, palat; ă (ë)* a un son assombri qu'il est nécessaire d'entendre prononcer, n'ayant point d'équivalent en français: *să, fată, grămadă, vër, për, crëp, capët, adevër; î (â, ê)* a un son guttural qu'il est nécessaire d'entendre prononcer, n'ayant point d'équivalence en français: *sfînt, lumînare, vînët, atârñ, dând, amân, stâng, cântec, avënd, bênd, vênă...*” (p. 2).

3.2.2. Cât despre consoane, autorul ține să precizeze că „en roumain, toutes les consonnes se prononcent et les consonnes finales ne sont jamais muettes” (p. 2): „ș - représente le *ch* français: *și, șir, șes, șură, sépte; ț* - sonne comme *ts*: *țară, țerm, țîr, țînțar, preț...*” (p. 3). La aceste particularități de rostire, se adaugă și câteva observații asupra unora dintre diftongii specifici românei, iar, pentru facilitarea însușirii regulilor de pronunție, Leist oferă și exerciții de lectură (mai degrabă o serie de cuvinte care trebuie pronunțate) (p. 4).

3.2.3. Importante rămân, în economia cărții, și regulile referitoare la alternanțele fonetice și la rolul lor din punct de vedere fonetic și gramatical: „A tonique médial se change en *ă* quand dans la syllabe suivante il y a un *i* ou *u*: *adap-adăpi; talpă-tălpi; barbă-bărbi; ladă-lăđi; plată-plăți; scară-scări; țară-țări; vamă-vămi; blană-blănuri; strambă [sic!] – stămburi; pat-pățul; aramă-arămuri*” (p. 5).

3.2.4. De asemenea, nu sunt lăsate deoparte nici regulile de accentuare, prima dintre acestea privind verbul: „en roumain, on n’emploie aucun signe pour marquer la syllabe frappée d’accent tonique. On pose cependant un accent grave (‘) quand l’accent tonique doit porter sur la dernière syllabe du mot qui sans cela pourrait être autrement accentuée: *cântà, făcù, tăcù*”, însă sunt și alte observații particulare ce țin de accent, cum este, de pildă, cazul substantivelor care au un sufix „d’origine étrangère” (*bivoliță, veveriță, ferfeniță, prepeliță* etc.), unde accentul tonic apare pe silaba a patra.

3.3. După prezentarea detaliată a particularităților de ordin fonetic, Leist trece la descrierea părților de vorbire, pe care, inițial, doar le menționează, iar, apoi, le detaliază: 1. L’article (*articolul*); 2. Le substantif (*substantivul*); 3. L’adjectif (*adjectivul*); 4. L’adjectif numéral (*numeralul*); 5. Le pronom (*pronumele*); 6. Le verbe (*verbul*); 7. L’adverbe (*adverbul*); 8. La préposition (*prepozițiunea*); 9. La conjonction (*conjuncțiunea*); 10. L’interjection (*interjecțiunea*) (p. 10).

3.3.1. În acest subcapitol, sunt formulate și unele remarci ce țin de întrebuințarea unor prepoziții (flexiunea analitică), la unele cazuri. După menționarea cazurilor (*cas formels*), autorul precizează că „il y a encore des *cas prépositionnels* qui se forment à l’aide des prépositions qu’on place devant les mots qui restent invariables. Ces cas sont le génitif, le datif et l’accusatif. Les prépositions sont *de* pour le génitif, *la* pour le datif et *pe* pour l’accusatif” (p. 11): *Fiu de rege* (= *fiul regelui*) ‘le fils du roi’; *Corb la corb* (= *corbul corbului*) *nu scôte ochii* ‘Les corbeaux n’arrachent pas les yeux aux corbeaux’; *Am dat-o la croitor* (*croitorului*) ‘je l’ai donné au tailleur’; *Am vădut pe Gheorghe*, ‘je [sic!] vu Georges’.

Pentru a se face mai bine înțeles, Leist compară întrebuințarea prepozițiilor din română cu cea din franceză: „En roumain, la majeure partie des prépositions peuvent être placées devant les substantifs sans article, tandis qu’en français, le substantif est généralement précédé de l’article” (p. 11).

3.3.2. După ce sunt enumerate părțile de vorbire, autorul tratează în capitole succesive principalele aspecte privitoare la modificările formale ale părților de vorbire flexibile, cu toate particularitățile acestora, de fiecare dată însoțindu-și teoria de exerciții ajutătoare, al căror rost este de a fixa noile cunoștințe.

3.4. În sprijinul acestor constatări, menționăm câteva dintre comentariile autorului cu privire la declinare și la flexiunea nominală: „Les substantifs féminins (excepté ceux en *-ie*) prennent régulièrement, au génitif et au datif, singulier, la forme du pluriel sans article. Dans ce cas, l’attribut du substantif se met toujours au pluriel.” (p. 20); „Il est impossible de donner des règles fixes pour reconnaître si le substantif fait le pluriel en *-e* ou en *-i*.” (p. 27); „Pour venir en aide de l’élève nous marquons d’un * tous les substantifs neutres qui se présentent dans cette grammaire”: **animal*, **fruct*, **edificiu*, **cuțit*, **ac* (p. 34); Les substantifs suivants ont deux formes au pluriel: *talpă* ‘semelle’ – *tălpi* et *talpe*, *marfă* ‘marchandise’ – *mărfi* et *mărfuri*, *aripă* ‘aile’ – *aripi* și *aripe* (p. 42); Les substantifs suivants ont deux formes au pluriel, mais le sens diffère pour chacune des formes: *bucată* ‘morceau’ – *bucăți*

‘morceaux’ et *bucate* ‘mets, céréales’/ *plasă* ‘filet, arrondissement’ – *plase* ‘filets’ et *plăși* ‘arrondissements’ (p. 42); Quelques substantifs abstraits s’emploient indifféremment au singulier et au pluriel, mais ayant toujours le sens du singulier: *bêtrânețea* et *bêtrânețele*; *căruntețea* et *căruntețele* (p. 44).

3.5. Spre deosebire de alți autori de gramatici, Louis Leist alocă spațiu declinării substantivelor proprii (*Déclinaison des noms propres*) într-un capitol independent: „Les noms propres de personnes masculins restent invariables et ne prennent pas l’article au nominatif et au accusatif, tandis qu’au génitif et au datif ils se font précéder par l’article *-lui*” (p. 46); „Les noms de personnes féminins se déclinent comme les substantifs communs” (p. 47).

3.6. De asemenea, autorul insistă și asupra declinării numelor compuse (*Déclinaison des substantifs composés*), întrucât consideră că au o flexiune complicată, în română: „La déclinaison des substantifs composés dépend des sortes de mots qui entrent dans leur composition. Quand un nom composé est formé de deux substantifs c’est le premier ou le second substantif qui se décline, mais ordinairement le second”: ex. *Turnu-Severin*, *Turnului-Severin*, *Turnu-Severinului* (p. 51).

3.7. Adjectivului îi este rezervat un spațiu generos, particularitate redacțională ce se explică prin includerea în clasa acestuia și a altor părți de vorbire, pe care gramaticile românești le tratează diferit. Astfel, pe lângă adjectivele propriu-zise (*Les adjectifs qualificatifs*), pe care le discută punctual și care sunt clasificate formal: „Les adjectifs qualificatifs se divisent en deux classes: Les adjectifs qui ont deux formes différentes pour les deux genres (*bun-bună*) (p. 59); Les adjectifs qui n’ont qu’une seule forme pour les deux genres (*Om mare* ‘grand homme’/ *Femeie mare* ‘grande femme’), Leist explică, într-o notă, că, în situațiile în care „l’adjectif se rapporte à un substantif neutre, il prend au singulier la forme du masc. sing. et au pluriel la forme du féminin plur.: *scaun negru* – pl. *scaune negre*” (p. 59).

3.7.1. Cât privește categoria gramaticală a comparației, pentru o mai bună înțelegere, autorul se raportează din nou la franceză, ceea ce ar facilita o însușire adecvată: „Les Roumains forment les degrés de comparaison comme les Français, c’est-à-dire en employant l’adverbe *mai* (*plus*) pour former le comparatif, et en faisant précéder *mai* de l’article *cel*, *cea*, pour former le superlatif” (p. 68).

3.7.2. În clasa adjectivelor, sunt integrate și numerele (cardinale, ordinale, multiplicative, distributive și nehotărâte), pe care, în general, le prezintă toate gramaticile destinate învățării limbilor străine, însă Leist consideră important să aducă în discuție și unele forme care circulă în vorbirea cotidiană: „Pour les nombres de 11 jusqu’à 19, de même que pour 50 et 60 la langue usuelle emploie des formes abrégées: *unsprece*, *douisprece* (*douăsprece*), *treisprece*, *paisprece*, *cinsprece*, *șaisprece*, *șeptesprece*, *optsprece*, *nouăsprece*, *cinđeci*, *șaiđeci*” (p. 78).

3.7.3. Binevenite sunt și cele câteva informații complementare legate de adjectivele numerele ordinale nehotărâte, considerate ca atare, întrucât exprimă ideea de cantitate sau de totalitate: „Les substantifs qui accompagnent un adjectif num. indéfini ne prennent pas d’article: *multă pâine*, *câtă grămadă*, *ori-cât vin*; *Tot* exige pourtant que le substantif prenne l’article quelle que soit sa position avant ou après indéfini” (p. 87).

2.8. Următoarele microsecțiuni (autorul le numește *Chapitres* ‘capitole’) sunt destinate prezentării comportamentului morfosintactic al celorlalte pronume, precum cele posesive, demonstrative, interrogative, relative sau nehotărâte, Leist observând, de pildă, că „les pronoms possessifs se forment des adjectifs possessifs en les faisant précéder de l’article *al* qui s’accorde en genre et en nombre avec le nom de l’objet possédé” (p. 99) sau că „*Cine* se rapporte toujours aux personnes, tant au singulier qu’au pluriel et s’emploie toujours seul, sans substantif: *Cine este în curte?* ‘qui est dans la cour?’” (p. 100).

În privința pronomelor nehotărâte, după un inventar cvasicomplet (p. 105), autorul face și câteva precizări, dintre care amintim: „Les pronoms

indéfinis mentionnés s'emploient toujours seuls comme pronoms"; „les autres emploient tantôt seuls, tantôt accompagnés d'un substantif"; „Dans les pronoms indéfinis composés de *cine, care, ce* [sic!] et *un* il n'y a que ces derniers qui se déclinent, tandis que les autres parties restent invariables" (p. 106).

3.9. Datorită complexității morfologice și rolului său sintactic, verbului îi este rezervat un spațiu larg (aproape cincizeci de pagini), fiind descris din varii puncte de vedere. Spre a ne da seama de modul în care sunt evidențiate particularitățile morfologice verbale, oferim doar câteva observații ilustrative:

„Les nombres et les personnes ne diffèrent pas du français. On voit là que l'infinif roumain a deux formes: une forme entière: *lăudare, cădere* etc. et une forme abrégée: *a lăuda, a căde* etc." (p. 110); „Les formes abrégées du prés. de l'ind. *s, i* s'emploient dans la langue courante et se mettent comme enclitique après une voyelle; *îs* se met au commencement d'une proposition; *îi* après une consonne et au commencement d'une proposition; *e* s'emploie dans le discours animé. – „*Îi bogat putred*. [...] *Am* se traduit tantôt par «avoir», tantôt par être: *Am audît*, j'ai entendu; *Am plecat*, je suis parti." (p. 112); „Beaucoup de verbes de 1^e conjugaison forment les personnes du singulier et la 3^e pers. du pluriel du présent de l'indicatif et du subjonctif et l'impératif en *-ez, -ezi, -eză*. *A lucra, lucrare*, travailler. Il ne faut pas confondre ces verbes avec ceux qui ont déjà *z* dans leur racine, tels que: *a boteza* 'baptiser'; *a cuteza* 'oser'; *a nechieza* 'hennir'; *a reteza* 'couper, trancher'. Ceux-ci ont *z* dans toutes les formes" (p. 119);

„La langue courante emploie pour le futur une forme secondaire, formée du subjonctif présent précédé du présent de l'indic. du verbe *a avea* 'avoir' ou du mot *o* (abrégé de *va*)" – *Am să laud* 'je louerai', *ai să laudî* etc.; *o să laud* 'je louerai', *o să laudî*" (pp. 135-136); „Le supin a exactement la même forme que le participe; il s'emploie surtout après les prépositions et se rend en français par l'infinif précédé de *à* ou *de*: *N-am nimic de făcut* 'je n'ai rien à faire', *S-a pornit pe râs* 'il se mit à rire'" (p. 137).

3.10. Prezentarea părților de vorbire neflexibile este realizată în manieră tradițională, în sensul că, după alcătuirea unui inventar reprezentativ, Leist face și câteva observații punctuale asupra implicațiilor gramaticale ale acestora, relevând anumite caracteristici.

3.10.1. De exemplu, la adverbe, precizează că „la forme masculine des adjectifs s’emploient [sic!] fréquemment comme adverbes [sic!]: *El vorbesce frumos., Apa curge lin., Acest băiat scie rău.* (p. 154); la prepoziții, observă că „en roumain, à peu près toutes les prépositions régissent l’accusatif, il n’y a qu’un petit nombre qui régissent le génitif ” (p. 158).

3.10.2. În privința conjuncțiilor, autorul se limitează la a le menționa pe cele mai răspândite, iar, dintre interjecții, le enumeră pe cele mai frecvente, precizând totuși că „il y a encore une foule de mots qui tiennent lieu d’interjections. Tels sont: *Stăi!* ‘halte!’, *vai de mine!* ‘malheur à moi’!, *cară-te!* ‘va-t-en!’, *ia samă!* ‘prends garde!’ ” (p. 164).

3.11. În paginile gramaticii, am constatat că, de fiecare dată când este introdusă o nouă noțiune gramaticală, sunt oferite exemple (contextualizate sau nu), la care se adaugă exerciții complementare, în strânsă legătură cu aspectele de ordin gramatical abordate, urmărindu-se, totodată, și îmbogățirea vocabularului cu noi cuvinte.

3.12. La sfârșitul manualului, ca supliment, se găsesc o serie de aplicații (*Exercices généraux*), prin intermediul cărora se urmărește fixarea noțiunilor însușite (se oferă și câteva explicații privitoare la echivalarea unor cuvinte franceze în română). Fără mențiuni explicite, se pare că avem de-a face cu sarcini de lucru ce privesc traducerea unor microtexte dinspre franceză înspre română, căci, la fiecare exercițiu, în note adiacente, se oferă și echivalentele unor sintagme sau ale unor cuvinte românești mai dificile.

3.13. În secțiunea finală a cărții, se află două *Apendice* (pp. 172-180), ce completează partea aplicativă a întregului manual.

3.13.1. În cel dintâi (*Apendice I. Pour les Commerçants.*), sunt oferite diverse modele de enunțuri (în română și în franceză) folositoare în afaceri (de exemplu, *Ați găsit un mușteriu pentru grâu? Cererea pentru făină a slăbit.* etc. vs *Vous vous exposez à de grandes pertes., La demande pour ce genre de marchandises a diminué depuis un mois* etc.), care sunt completate cu diverse modele de scrisori ori documente comerciale (*Circulară, Ofertă de serviciu, Altă ofertă de serviciu, Comandă de mărfuri, Aviz de executare și de expediție, Scrisoare de credit, Cerere de serviciu*).

3.13.2. Cel de-al doilea *Apendice* are două părți. În cea dintâi (*I. Petit recueil des mots.*), se găsesc liste de cuvinte traduse în franceză, grupate tematic (și/sau pe câmpuri semantice) și, uneori, însoțite de informații gramaticale complementare, majoritatea făcând parte din vocabularul fundamental al limbii române.

Astfel de cuvinte ar putea fi utile în realizarea inventarului minimal al limbii române, chiar dacă unele cuvinte au trecut în vocabularul pasiv, odată cu schimbările din societatea românească: 1. *Locuința* 'La demeure' (de exemplu: *locuința, clădirea, casa, palatul, acoperișul, podul, scara, catul, catul întâiu, catul al doilea, odaia/camera, curtea, hambarul, sala, pragul, tavanul, peretele, ușa, ferestra, gémul, perdéua, brósca, cheea, zăvorul, podéla, beciul, cămara*); 2. *Mobile* 'Meubles'; 3. *Bucătăria* 'La cuisine'; 4. *Mâncări și băuturi*; 5. *Despre om* 'De l'homme'; 6. *Despre familie* 'De la famille'; 7. *Despre îmbrăcăminte* 'Des vêtements'; 8. *Universul* 'L'univers'; 9. *Plantele* 'Les Plantes'; 10. *Pomi și fructe* 'Arbres et fruits'; 11. *Patrupede* 'Quadrupèdes'; 12. *Păsări* 'Oiseaux'; 13. *Pesci, Reptile* etc. 'Poissons, Reptiles' etc.; 14. *Meserii* 'Métiers'; 15. *Orașul* 'La ville' (pp. 181-187).

3.14. Aceste câmpuri lexico-semantice, ce asigură o comunicare esențială și funcțională, sunt completate cu o serie de dialoguri (*II. Dialogues faciles.*) – impropriu numite așa, traduse în franceză și grupate în 7 subsecțiuni, nedenumite ca atare, dar care sunt oarecum tematice.

Unele enunțuri caracterizează limba vorbită și sunt interesante mai ales din perspectivă comunicativă și diacronică, în vederea reperării și a recuperării formulelor de adresare, de mulțumire, augurale sau a strategiilor comunicative de acum peste o sută de ani, particularități păstrate în bună măsură, însă, pe alocuri, simțite ca artificiale: *Bună ȱiua./Vă poftesc bună ȱiua./Bună séra!/Ce mai faceți ?/Cum vă aflați ?/Fórté bine, mulțumesc, și Dv. ?/Sunt fórté bine, slavă Domnului!/Cine-i? Intră!/Aci șade D-l. N ?/Vă deranjez póte ?/Nici de cum. Îmi pare bine a vă veda./Ședeți, vă rog./N-aveți pentru ce./Ce-i ?/De ce nu ?/A cui e vina ?/Mi-e tare fóme./Nu-mi place caféua./Bé un pahar/Nu mi-e bine./Mi-am scrântit piciorul/Ce răgușit ești ?/E grozav de cald/Unde de duci? Hai să facem o primblare/Încotro o luăm!/Care-i drumul cel mai scurt la N.?*

4. În loc de concluzii

4.1. În ciuda vechimii sale, gramatica lui Leist rămâne în esență importantă pentru istoria RLS, mai ales în ceea ce privește prezentarea judicioasă a aspectelor gramaticale (sau chiar a excepțiilor). Sunt de apreciat, de asemenea, la acest autor, trimiterile făcute la aspecte care țin de limba vorbită în paralel cu cele care vizează limba literară.

4.2. Soluțiile sale explicative sunt ingenioase și arată nu numai cunoașterea foarte bună a limbii române, ci și tactul pedagogic ori spiritul de sinteză. Chiar dacă, uneori, manualul de gramatică pare dificil la o primă lectură, cu un limbaj de specialitate încărcat, trebuie să ținem cont de faptul că se adresa, în principal, unor oameni instruiți din epoca sa, care erau interesați să ne descopere limba și care, presupunem, aveau bune cunoștințe/repere în gramatica franceză, în cea germană ori în gramaticile limbilor clasice.

4.3. Am avut, așadar, plăcerea de a descoperi împreună, chiar dacă secvențial, o lucrare care arată cum erau odinioară structurate informațiile gramaticale și cele lexico-semantice, în vederea însușirii apropiate a limbii române de către francofoni. Raportând gramatica lui Leist la ceea ce se întâmplă

astăzi în învățarea limbilor, ne putem face o idee nu numai despre progresul înregistrat în explicarea noțiunilor de gramatică românească, ci și despre ce s-a păstrat de-a lungul vremii de la predecesorii noștri în domeniul RLS.

Corpus

1. Leist 1899: Louis Leist, *Grammaire roumaine à l'usage des Français et de tous les étrangers qui possèdent la langue française*, Bucarest, Léon Alcalay Éditeur, 1899.

Bibliografie

1. Chircu 2014: Adrian Chircu, *Vechi mărturii ale predării limbii române ca limbă străină: Joan Alexi, Grammatica daco-romana sive valachica (1826)*, în vol. Elena Platon, Antonela Arieșan (eds), *Actele Conferinței aniversare 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB (1974-2014)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014, pp. 181-187.
2. Chircu 2018: Adrian Chircu, *Din istoricul gramaticilor românești spre folosințe franțuzești: Frédéric Damé, Grammaire roumaine (1898)*, în vol. Elena Platon et alii (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, pp. 50-56.
3. Chircu 2020a: Adrian Chircu, *Limba română vorbită în gramaticile din Austria: Ioan Piuariu-Molnar, Gramatică germano-română (1788)*, în „Analele Universității din București”/seria „Limba și literatura română”, anul LXIX, 2020, pp. 53-68.
4. Chircu 2020b: Adrian Chircu, *File din istoria RLS. Un manual elementar de limba română din secolul al XVIII-lea (Ms. rom. Asch 223 din Gottingen)*, în vol. Elena Platon et alii (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, ediția a II-a, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, pp. 457-472.
5. Damé 1898: Frédéric Damé, *Grammaire roumaine avec exercices, morceaux choisis et dialogues à l'usage des étrangers*, première édition, Bucarest, Socecă & Comp., Éditeurs (+ errata).
6. Lombard 1974: Alf Lombard, *La langue roumaine. Une présentation*, Paris, Éditions Klincksieck, 1974.
7. Mladin 2006: Constantin-Ioan Mladin, *Achiziția limbii române de către locutorii francofoni. Panorama resurselor disponibile – de la o abordare fragmentară spre o învățare metodică*, în vol. Elena Dănilă et alii (eds), *Comunicare interculturală și integrare europeană*, Iași, Institutul de Filologie Română „A. Philippide” & Editura Alfa, 2006, pp. 227-236.

8. Mircesco: V. Mircesco, *Grammaire de la langue roumaine*, précédée d'un aperçu historique sur la langue roumaine, par A. Ubicini, Paris, Maisonneuve et C^o Libraires Éditeurs, 1863.
9. Moldovan 2012: Victoria Moldovan (coord.), *Bibliografia românei ca limbă străină/Bibliografia RLS*, ediție revăzută și completată de Antonela-Carmen Suciu, Cluj-Napoca, Editura Fundației Studiilor Europene, 2012.
10. Platon 2015: Maria Platon, *Dezvoltarea culturală între 1878 și 1918*, în vol. Dan Berindei et alii (eds), *Istoria românilor*, vol. VII/tom II (*De la Independență la Marea Unire*), ediția a II-a, revăzută și adăugită, București, Editura Enciclopedică, 2015, pp. 861-940.

Clase lexico-gramaticale și valori semantice

ADELINA-PATRICIA BĂILĂ

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Lexical-grammatical classes of words and semantic values.* In teaching Romanian as a foreign language, the lexical-grammatical elements (noun, pronoun, adjective, verb, etc.) and their specific grammatical categories (gender, number, case, mode, etc.) are never an end in themselves, but a tool for developing linguistic competence. The use of metalanguage in the sphere of morphosyntax is limited (moderate) and grammatical structures are always taught together with and in relation to certain semantic-pragmatic contexts. For example, the noun may be associated with the expression of time (date, time), the adjective may be taught together with the lexical sphere of physical and moral qualities, the conjunctive may be practiced together with professions. In this sense, in this paper we aim to exemplify a series of semantic values assigned to the types of lexico-grammatical classes of words and to show that the diversity of syntactic contexts in which nouns, pronouns, numerals, adjectives appear determines the diversity of semantic-pragmatic values associated to them.

Keywords: *lexical-grammatical classes of words, grammatical categories, semantic values, listening, reading, input.*

1. Argument

În predarea limbii române ca limbă străină (RLS) sau ca limbă nematernă (RLNM), clasele lexico-gramaticale și categoriile gramaticale specifice acestora reprezintă instrumente ale dezvoltării competenței gramaticale și nu scopul predării/învățării limbii. Recomandarea de a evita metalimbajul/terminologia de specialitate este tot mai comună și mai

nuanțată în documentele care au rolul de a-i ghida pe profesorii de RLS/RLNM.

În *Descrierea minimală a limbii române*, prezentarea claselor gramaticale specifice nivelurilor de limbă A1, A2, B1 și B2 este urmată întotdeauna de contextualizarea acestora: „Dacă în prima coloană am apelat la metalimbaj pentru a numi clasele și categoriile gramaticale conform descrierilor în vigoare și pentru a asigura, astfel, nivelul de rigurozitate științifică necesar oricărui instrument lingvistic, în coloana a doua am propus enunțuri în care se poate vedea cu ușurință cum funcționează acestea în context” (Platon *et alii* 2014: 6). În plus, cel puțin pentru nivelul A1, conjuncțiile, adverbele, dar și unele prepoziții sunt organizate din punct de vedere semantico-pragmatic, fără utilizarea metalimbajului din sfera morfosintaxei: „asociere - și, opoziție - dar, condiție - dacă, relație/referință - despre, situare în timp - când, azi, astăzi, dimineată etc., loc - unde, aici, acolo etc., mod - bine, rău, așa etc” (Platon *et alii* 2014: 23-24, 26).

În programa pentru *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a V-a – a VIII-a*, se pune accentul pe o „abordare aplicativă”, care „desemnează prelucrarea didactică a conținutului, prin analiza fenomenului lingvistic fără teoretizare, dar cu folosirea terminologiei pentru a structura/a orienta gândirea și discursul despre limbă (de exemplu: se folosește denumirea timpurilor verbale, fără teoretizarea conceptului). Folosirea terminologiei are la bază exersarea contextuală a conceptelor vizate” (Programă 2017: 38). În plus, sub denumirea *aplicativ*, programa indică acele categorii lexico-gramaticale care ar trebui predate și învățate prin contextualizare, fără teoretizare (de pildă, verbele la modul conjunctiv, timpul prezent sau verbele la modul condițional, timpul prezent). În plus, conținuturile gramaticale indicate în programă sunt organizate după criterii semantico-pragmatice astfel: Exprimarea unei acțiuni, stări și existențe (verbul), Denumirea obiectelor, a ființelor și a fenomenelor naturii (substantivul), Exprimarea coordonatelor acțiunii – spațiu, timp, modalitate (adverbul, locuțiunea adverbială) etc. Și în Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – filiera teoretică – ciclul inferior al liceului, clasa a IX-a*, scopul predării-învățării conținuturilor gramaticale (elementelor

de construcție a comunicării) este dezvoltarea competenței comunicative. Așa cum este specificat în programă, „deși pe parcursul procesului didactic, se va rezerva un spațiu semnificativ și problemelor gramaticale sau exercițiilor lexicale aferente nivelului B1+ sau, acolo unde este cazul, nivelului B2, acestea vor fi subordonate, întotdeauna, scopului comunicativ. Trebuie să fie cât mai limpede, pentru toți profesorii, că urmărim dezvoltarea competenței comunicative în limba română, și nu achiziția unor cunoștințe teoretice despre limbă” (Programă 2021: 25).

Încercarea de a muta accentul de pe învățarea unor cunoștințe despre limbă pe folosirea propriu-zisă a acestora în comunicare apare inclusiv în literatura de specialitate mai recentă, destinată predării-învățării limbii române la limbă maternă (RLM). De exemplu, în *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*, coordonată de Gabriela Pană Dindelegan, subcapitolele destinate modurilor și timpurilor verbale sunt intitulate astfel: „Cum se folosesc timpurile modului indicativ?, Cum se folosește modul conjunctiv?, Cum se folosește modul condițional-optativ?” (Pană Dindelegan (coord.) 2019: 44, 56, 60), iar în *Gramatica limbii române pentru elevi și profesori*, coordonată de Adina Dragomirescu, toate părțile de vorbire, categoriile gramaticale și funcțiile sintactice sunt definite și din punct de vedere semantic, fiind explicate inclusiv anumite noțiuni mai abstracte, care altădată erau pur și simplu învățate/memorate ca atare, precum cea de mod (verbal) sau de caz (Dragomirescu (coord.) 2022: 66, 90, 210-213).

Folosirea moderată a metalimbajului și predarea conținuturilor gramaticale în scop comunicativ se realizează prin utilizarea microlimbii (Platon 2016), a unor instrumente vizuale sau audio-vizuale și prin contextualizare, prin asocierea unor sfere lexicale fiecărui conținut gramatical. De exemplu, în *Manualul de limba română ca limbă străină A1-A2* al autoarelor Elena Platon, Ioana Sonea și Dina Vilcu, verbele reflexive se asociază cu sfera lexicală a activităților zilnice, modul conjunctiv cu sfera profesiilor etc.

Din punctul nostru de vedere, contextualizarea claselor lexico-gramaticale nu presupune doar oferirea a cât mai multor exemple în care sunt folosite acestea, ci și diversificarea exemplelor, adică a valorilor semantice (și pragmatice) cu care sunt folosite aceste conținuturi gramaticale.

În articolul de față ne propunem să oferim cât mai multe valori semantice pentru diverse structuri gramaticale și să arătăm că acestea pot fi introduse, spre exemplu, în activitățile de receptare orală și scrisă, încă de la nivelul A1, pentru ca vorbitorul nonnativ să fie expus la mostre de limbă cât mai variate, aspect care îl va ajuta mai apoi în producerea mesajelor orale și scrise.

Pentru clarificare, oferim un exemplu. În general, substantivul comun, articulat, în cazul nominativ, cu funcția de subiect este exemplificat cu rolul de agent: ***Studentii** învață limba română*. Or, acesta poate avea mai multe roluri semantice, precum cauza: ***Furtuna** a spart toate geamurile și a lăsat orașul fără electricitate.*, sursa: ***Lectura** este bucuria mea.*, materia: ***Lemnul** este reciclabil.* etc.

2. Conținuturi gramaticale și valori semantice

Analizând mai multe lucrări de gramatică a limbii române, am inventariat următoarele valori semantice: agent, pacient, rezultat, temă, cauzal, instrumental, experimentator, stimul, posesor, beneficiar, destinatar, țintă, locativ, sursă, parcurs, modal, măsură, determinant (identificare), cantitativ, modifier, specificator, calitativ, calificativ, categorial, reflexiv, reciproc, partitiv, materie, focalizator, obiect posedat, relativ, temporal, repetitiv (iterativ), durativ, limitativ, comparativ, concesiv, opozițional, cumulativ, sociativ, scop, condițional, consecutiv, exceptiv, situativ, pasiv (Gheorghe 2009: 31-33, Rădulescu Sala 2014: 345-351, GBLR 2010: 380, 581, GALR I 2008: 171, Neamțu 2014: 80). În acest sens, un instrument foarte util ni se pare și *Dicționarul de Contexte Verbale. O descriere detaliată a complementelor din cadrele de valență a verbelor românești*, oferit de Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan - Al. Rosetti”¹, unde verbele sunt descrise în funcție de semantica determinanților².

¹ Disponibil pe site-ul Institutului de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan - Al. Rosetti”, la secțiunea Resurse lingvistice: https://www.lingv.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=351&Itemid=245.

² De exemplu, la sensul „+ cantitate” apar verbele „coborî, crește, diminua, estima, evalua, fi, intra, măsura, micșora, ridica, rupe, sări, scădea, urca”. Cu alte cuvinte, înțelegem că termenii subordonați ai acestor verbe au rolul tematic Cantitativ.

Inventarul valorilor semantice este un instrument destinat profesorilor și nicidecum cursanților. Prin consultarea acestuia, profesorii ar putea diversifica exemplele în care apar anumite clase gramaticale, textele oferite ca input pentru activitățile de receptare orală și scrisă și inclusiv exercițiile gramaticale structurale.

Ținând cont de inventarul valorilor semantice, substantivului în nominativ i se asociază funcțiile semantice de determinant (de identificare), calitativ, categorial, comparativ, sursă: a) *Prietena mea cea mai bună este **Oana***. (determinant), b) *A venit ca **director** la noi la școală*. (calitativ), c) *Ei se consideră **părinții** mei fiindcă m-au crescut de mică*. (categorial), d) *Tu ești exact **ca mama***. (comparativ), e) *Tu ești **izvorul** bucuriei mele*. (sursă).

Substantivului în acuzativ i se asociază valorile semantice de: pacient, temă, experimentator, parcurs, țintă, temporal, durativ, repetitiv (iterativ), instrumental, comparativ, categorial, calificativ: a) *L-am lovit **pe Adi** fără să vreau*. (pacient), b) *Cumpără multe **cărți***. (temă), c) ***Pe Alina** o doare capul?* (experimentator), d) *Trece **strada***. (parcurs), e) *A tot întrebat-o **pe Dana** până i-am răspuns*. (țintă), f) ***Dimineața** plec la Iași*. (temporal), g) ***Dimineața** meditez zece minute*. (repetitiv), h) *Am lucrat la acest proiect cinci **ore***. (durativ), i) *Folosește **desfăcătorul**, nu cuțitul!* (instrumental), j) *Te iubesc **ca pe fratele meu***. (comparativ), k) *Îl consider **frate** cu mine*. (categorial), l) *Îl credeam **doctor** în filosofie*. (calificativ). Prin înlocuirea substantivului, pronumelui și numeralului în acuzativ li se asociază valori precum pacientul, tema, experimentatorul, instrumentalul, comparativul, categorialul, calificativul.

Substantivului, pronumelui și numeralului în dativ li se asociază funcțiile semantice de: destinatar, beneficiar, experimentator, țintă, posesor, locativ, relativ, comparativ: a) *I-am trimis un mesaj **Alinei***. (destinatar), b) *I-am cumpărat **mamei** o geantă nouă*. (beneficiar), c) ***Ioanei** îi e cald*. (experimentator), d) ***Ioanei** i se potrivește rochia*. (țintă), e) ***Lui Ion** i-a venit coletul direct acasă*. (posesor), f) *Stai **locului!*** (locativ), g) *Îi este prieten **lui Mihai***. (temă), h) *George îi este nepot **mamei mele***. (relativ), i) *Ți-a dat la fel de mulți bani **ca și mie***. (comparativ).

Substantivului, pronumelui și numeralului în genitiv li se asociază funcțiile semantice de posesor, relativ, sursă: a) *Opinia **fratelui meu mă***

influențează. (posesor), b) Sora **Marei** locuiește aproape de mine. (relativ), c) E nevoie de întineric pentru a putea vedea lumina **lunii**. (sursă).

Substantivului și pronomelui în acuzativ cu prepoziție li se asociază funcțiile semantice de: agent, instrument, sociativ, locativ, temporal, sursă, comparativ, cauzal, scop, opozițional, pacient, țintă, rezultat, destinatar, modificador, parcurs, materie, cumulativ, exceptiv, partitiv, limitativ, relativ, condițional, concesiv, consecutiv, calitativ: a) *Cursurile ei sunt audiate cu drag de **studenți***. (agent), b) *Mihai încă scrie **cu stiloul**?* (instrument), c) *Mă joc **cu fiica** mea zilnic*. (sociativ), d) *Merg **la mare** anul acesta*. (locativ), e) *În fiecare toamnă mă bucur mai mult de natură*. (temporal), f) *Apa curge **de la izvor***. (sursă), g) *Aici trăim exact **ca la țară***. (comparativ), h) *Am plâns **pentru** pierderea lui*. (cauzal), i) *Studiez **pentru nota** zece*. (scop), j) *Mănânc desertul **în loc de felul** doi*. (opozițional), k) *Nu profita **de oamenii** săraci!* (pacient), l) *Mi-e dor **de Elena***. (țintă), m) *Te-ai transformat **într-un om** rău*. (rezultat), n) *Fratele meu apelează **la mama** pentru bani*. (destinatar), o) *Nu-mi plac jucăriile **cu puf***. (modificador), p) *Când venim la voi trecem **prin Sighișoara***. (parcurs), q) *Mobila este **din lemn***. (materie), r) *În afară **de hârtie**, am nevoie de culori*. (cumulativ), s) *În afară **de Adina**, toți vor să vină în excursie*. (exceptiv), ș) *Două **dintre** prietenele mele lucrează la acea farmacie*. (partitiv), t) *Se referă **la familia** sa, nu la a ta*. (limitativ), ț) *Mihai e prieten **cu Dan***. (relativ), u) *În caz **de furtună**, închide toate geamurile*. (condițional), v) *Merge la fotbal și **pe ploaie**!* (concesiv), w) *E bolnav **pe moarte***. (consecutiv), x) *I s-a arătat **în chip de inger***. (calitativ). În afară de temporal, toate celelalte valori semantice sunt valabile și pentru numeralul în acuzativ cu prepoziție.

Adjectivului i se asociază funcțiile semantice de modificador, calificativ, categorial, calitativ, specificator, măsură, sursă, materie, situativ, posesor, relativ, pasiv: a) *Oamenii de aici sunt foarte **harnici***. (modificador), b) *O credeam **deșteaptă***. (calificativ), c) *Limba **chineză** este foarte dificil de învățat*. (categorial), d) *A ajuns **milionar***. (calitativ), e) *A băut **vreo** două cafele*. (specificator), f) *A umblat **multe** zile de la o instituție la alta*. (măsură), g) *Valentine's Day e o sărbătoare **americană***. (sursă), h) *E un material **lemnos***. (materie), i) *Acesta e un spațiu **privat***. (situativ), j) *Lucrarea **ta** e completă?*

(posesor), k) *Mama **ta** vine cu noi?* (relativ), l) *Irina e **lăudată** de către clientele ei.* (pasiv).

Formelor verbale nonfinite li se asociază funcțiile semantice de calitativ, categorial, consecutiv: a) *Ea întotdeauna intră în birou **zâmbind**.* (calitativ), b) *A cumpărat un aparat **de lipit** mobilă.* (categorial), b) *E urâtă **de speriat**.* (consecutiv).

Adverbului i se asociază funcțiile semantice de locativ, temporal, repetitiv (iterativ), modal, focalizator, concesiv, specificator, cumulativ, măsură, limitativ, modifier, sursă, parcurs: a) *Du-te **acolo**!* (locativ), b) *Vino **acum**!* (temporal), c) *Vine **zilnic** la mine.* (repetitiv), d) *Vino **repede**!* (modal), e) *Daniela **chiar** pleacă în Spania, nu-mi vine să cred!* (focalizator), f) *A acționat **contrar** recomandărilor noastre.* (concesiv), g) *Am scris **cam** trei pagini la examen.* (specificator), h) *Vine **și** Daniela cu noi.* (cumulativ), i) *Aleargă **mult** în fiecare zi.* (măsură), j) *Vorbește **numai** despre copiii săi.* (limitativ), k) *Cartea **de acolo** e a mea.* (modifier), l) *Apa vine **de aici**.* (sursă), m) *Autobuzul trece **pe aici**.* (parcurs).

Interjecției i se asociază funcțiile semantice de modal, modifier, calificativ, comparativ: a) *Iepurașul sare **țup-țup** prin grădină.* (modal), b) *Trenulețul **ciu-ciuuuu** a ajuns în gară.* (modifier), c) *E **vai** de el!* (calificativ), d) *E **ca vai** de el!* (comparativ).

3. Diversitatea valorilor semantice în inputurile destinate activităților de receptare

Cea mai bună modalitate prin care le putem oferi cursanților noștri cât mai multe exemple de folosire a unor conținuturi gramaticale cu valori semantice diverse este prin introducerea acestora în textele destinate activităților de receptare. Pe măsură ce vorbitorul nonnativ avansează de la un nivel de limbă la altul, ar fi ideal ca acestuia să i se ofere un input cât mai variat din punct de vedere semantic și gramatical.

În continuare, prezentăm câteva modele de texte repartizate pe nivelurile de limbă A1, A2, B1, B2, C1, în care substantivele și adjectivele care

apar în anumite poziții sintactice au valori semantice diferite. Textele pot fi folosite ca input pentru activități de receptare orală sau scrisă.

Nivelul A1

„**Oglinda** din baia mea **are o problemă gravă**. Deși stă cu mine în casă, este puțin cam... **mincinoasă**. De câte ori mă trezesc, mă duc la baie și mă uit în oglindă. Dar, în fiecare dimineață, văd o altă față. Nu înțeleg deloc cine stă acolo, în fața mea, și se uită la mine, din oglindă.

Nu credeți ce spun? Eu spun adevărul adevărat. Doar **oglindea mea minte**. Da, e o mare mincinoasă. Nici nu știu de ce mai stau cu ea în casă.” (Platon *et alii* 2021: 15)

Observații

- Posesorului inanimat, *oglindea*, i se atribuie un obiect (obiectul posedat) specific unui posesor animat, *problema*. Alte contexte de acest tip sunt: *Laptopul meu are o problemă. Nu-i mai funcționează microfonul., Telefonul meu are o problemă. I se descarcă bateria foarte repede.*
- Agentului inanimat, *oglindea*, i se atribuie o caracteristică (calificativul) și o acțiune specifice unui agent animat, *mincinoasă, minte*. Alte contexte de acest tip sunt: *Cântarul nu minte niciodată., Corpul nu minte., Dragostea nu minte., Clasamentul nu minte, e clar cine este campionul..*

Nivelul A2

„Uitați-vă în poza din dreapta! Fiecare măștișor are obligatoriu două părți: un mic obiect simbolic, despre care se crede că aduce noroc. Știți voi, un trifoi cu patru foi, o potcoavă etc.

Însă aceste obiecte, singure, nu au nicio putere. Forța măștișorului se află în șnurul împletit dintr-un fir alb și un fir roșu: **albul** reprezintă **iarna friguroasă, care nu vrea încă să plece**, iar **roșul** este simbolul **anotimpului cald, care se pregătește să vină**, dar nu are loc din cauza **iernii încăpățănate**. Toată lumea oferă măștișoare persoanelor dragi, în semn de bucurie **pentru venirea primăverii**, dar și **pentru sănătate și noroc**: bărbații le oferă măștișoare soțiilor și iubitelor, copiii le dau mămicilor sau profesoarelor. Ele **se poartă agățate** în piept sau prinse la mână în primele zile de primăvară.” (Platon *et alii* 2021: 111)

Observații

- Atât cauza, cât și scopul sunt exprimate prin substantive cu prepoziție: *pentru venirea* (cauză), *pentru sănătate* (scop).
- Agentul inanimat e caracterizat de acțiuni și de modificatori specifici unui agent animat: *iarna friguroasă, care nu vrea încă să plece*.

Nivelul A2+

„Una, două, trei. **Patru, să fie**. Bucățile de zahăr se îneacă stângaci în cafeaua mea. Iulia se uită la mine înțelegător. Știu ce gândește, dar nu spune. **Iulia este simțită. Și deșteaptă. Și bună**. Dar nu agasant de simțită, deșteaptă și bună. Atât cât să o crezi. [...]

Dulcele din cafeaua mea **nu este întâmplător**. Din când în când am astfel de **perioade nesătule**. Când **vreau mult, mare, scump. Gustos și lucios**. Acum și **hopsân**. În aceste zile nimic nu mă mai încape. **Străzile sunt înguste, mașina veche, eu bătrână. Vacanțele scurte, iar serviciul lung**.” (Țibuleac 2021: 16)

Observații

- Adjectivul apare cu rolul de calitativ atât pentru un agent animat: *Iulia este simțită. Și deșteaptă. Și bună.*, cât și pentru un agent inanimat: *Străzile sunt înguste, mașina veche [...] Vacanțele scurte, iar serviciul lung*.
- Adjectivul substantivizat apare cu rolul de agent inanimat, *dulcele*. Alte contexte de acest tip: *Dulcele îmi face rău la stomac*.
- Adjectivul cu rolul de calitativ apare în absența substantivului/pronumelui: *Când vreau mult, mare, scump. Gustos și lucios*.
- Strict din punct de vedere gramatical, textul include trei tipuri de adjective: cu patru forme (*bună, deșteaptă*), cu trei forme (*lung*) și cu două forme (*mare, vechi*).

Nivelul B1

„Ce este, mai exact, Regula de 5 secunde?

Regula este un instrument de metacogniție simplu, confirmat de cercetările științifice, **care creează o schimbare imediată și durabilă** a comportamentului. **Apropo**, metacogniția e doar un cuvânt pretențios pentru

orice tehnică ce-ți permite **să-ți învingi creierul** în scopul de a-ți îndeplini obiectivele mai mari. [...]

Începe prin a număra invers în gând: 5-4-3-2-1. **Numărătoarea te va ajuta** să te concentrezi asupra obiectivului sau a angajamentului și te va distra de la griji, gândurile și temerile pe care mintea ta le nutrește.” (Robbins 2018: 56)

Observații

- Agentul inanimat (*regula, numărătoarea*) e caracterizat printr-o acțiune specifică unui agent animat, cu trăsătura „+ control”: *Regula [...] creează o schimbare..., Numărătoarea te va ajuta...* Alte exemple: *disciplina te va ajuta să..., terapia te va ajuta să..., încrederea în tine te va ajuta să...*
- Asupra obiectului posedat inanimat (*creierul*) are loc o acțiune specifică unui obiect animat: *să-ți învingi creierul*. Alte exemple: *să-ți învingi teama, să-ți învingi frica, să-ți învingi limitele*.
- Explicația (definiția) e introdusă printr-un element metadiscursiv: *apropo*.

Nivelul B2

„Un obicei este **un comportament care a fost repetat** de suficiente ori încât **să devină automat**.

Scopul fundamental **al obiceiurilor** este **să rezolve problemele** de viață cu un minimum efort de energie.

Cele Patru Legi ale Schimbării Comportamentale reprezintă un set de reguli simple, pe care îl putem utiliza în formarea unui obicei pozitiv, după cum urmează:

- **indiciul trebuie** să fie vizibil;
- acțiunea trebuie să fie atractivă;
- acțiunea trebuie să fie ușor de executat;
- **acțiunea** trebuie **să ofere satisfacție**.” (Clear 2019: 57)

Nivelul C1

„Deși era la Paris pentru prima dată, **orașul o cunoștea**. O dorea. O primea, tandru, la brațul său. Ca un amant vechi, care nu uită. [...]

Încet, el o purtă pe această femeie de treizeci și cinci de ani prin arterele sale, ca pe un sânge tânăr.

Pe caldarâmuri - care se nivelau, ca să nu-i rănească picioarele.

Prin cafenele - care se întreceau la fierț licori fermecate.

Prin **muzee** - **care se îmbrăcau în straie** de sărbătoare.

Prin parcuri - care și-au chemat urgent teii la serviciu.

În jur erau milioane de oameni, dar în acea zi **Parisul trăia doar pentru ea**.

Pentru această femeie chinuită, venită aici **să înceapă o viață nouă**. O viață pe care, deocamdată, **o vedea** doar în vise." (Țîbuleac 2021: 105-106)

Bibliografie

1. Clear 2019: James Clear, *Atomic Habits. Schimbări mici, rezultate remarcabile*, București, Editura Lifestyle Publishing, 2019.
2. Dragomirescu (coord.) 2022: Adina Dragomirescu (coord.), *Gramatica limbii române pentru elevi și profesori: sinteze și exerciții*, București, Editura Corint Educațional, 2022.
3. Gheorghe 2009: Mihaela Gheorghe, *Limba română. Probleme teoretice și aplicații. O introducere în sintaxa modernă a complementelor*, Brașov, Editura Universității Transilvania din Brașov, 2009.
4. GALR 2008: Valeria Guțu Romalo (coord.), *Gramatica limbii române, I. Cuvântul, II. Enunțul*, ediția a II-a, București, Editura Academiei Române.
5. GBLR 2010: Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010.
6. GLR 1966: Alexandru Graur (coord.), *Gramatica limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1966.
7. Neamțu 2014: G. G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Nova, 2014.
8. Pană Dindelegan (coord.) 2019: Gabriela Pană Dindelegan, *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2019.
9. Platon, Sonea, Vilcu 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012,
10. Platon, Sonea, Vasiiu, Vilcu 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiiu, Dina Vilcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa cărții de știință, 2014.
11. Platon 2016: Elena Platon, *Două avataruri ale limbii: interlimba și microlimba*, în *The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of*

- Intercultural Dialogue*, editor Iulian Boldea, Târgu-Mureș, editura Arhipelag, 2016, pp. 634-647, disponibil pe [GIDNI-03-Lang.pdf](https://www.gidni-03-lang.pdf) (asociatia-alpha.ro).
12. Platon, Gogâță, VasIU, Ursa 2021: Elena Platon, Cristina Gogâță, Lavinia-Iunia VasIU, Anca Ursa, *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate. A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
 13. Rădulescu Sala 2014: Marina Rădulescu Sala, *Statutul sintactic al adverbilor câte și vreo*, în Uță Bărbulescu, Oana, Chivu, Gh. (ed.), *Ion Coteanu - în memoriam*, București, Editura Universității din București, 2014, pp. 345-351.
 14. Robbins 2018: Mel Robbins, *Regula de 5 secunde*, București, Editura Lifestyle Publishing, 2018.
 15. Țibuleac 2021: Tatiana Țibuleac, *Fabule moderne*, ediție revizuită și adăugită, Brașov, Editura Creator, 2021.
 16. Programă școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. Clasele a V-a – a VIII-a.
 17. Programă școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – filiera teoretică – ciclul inferior al liceului. Trunchiul comun (TC) și curriculumul diferențiat (CD*). Clasa a IX-a.
 18. *Dicționar de Contexte Verbale. O descriere detaliată a complementelor din cadrele de valență a verbelor românești*, disponibil pe https://www.lingv.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=351&Itemid=245.

Rolul modelelor bazate pe mecanisme duale în raport cu teoriile achiziției și învățării unei limbi

ȘTEFANIA-LUCIA TĂRĂU¹

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *The Role of Dual Mechanism Models in Relation to Language Acquisition and Language Learning Theories.* The present study aims to understand better how morphological processing and hierarchical structures work based on existent empirical studies and the theories that support them. We intend to present key-theoretical accounts regarding morphological and syntactic processing in linguistics, mainly in language acquisition and language learning. The purpose of the analysis is not to go into an in-depth comparative presentation of single mechanism models, which posit for a whole-word storage hypothesis and do not offer an adequate and satisfactory explanation, and dual-mechanism models, which, although far from being perfect, provide a two-route solution based on associative memory and combinatorial sets of rules. Instead, this study's accounts and empirical results lean towards a generative model and word recognition based on morphological and syntactic interpretation, focusing on the alternatives provided by dual-mechanism models. As such, the analysis is based on accessibility at the syntactic level and is paired with empirical evidence selected mainly from studies associated with psycholinguistics.

Keywords: *language acquisition, dual mechanisms, associative memory, syntactic processing, morphological processing.*

1. Introducere

În lucrarea de față, prezentăm principalele argumente ce susțin un model generativist în reprezentarea lingvistică, având ca instrumente

¹ Adresa de corespondență electronică: stefania.tarau@ubbcluj.ro.

trăsăturile semantice, morfologice, fonologice, sintactice și principalele mecanisme ce subîntind ceea ce este vizibil în plan fonetic, în procesul de achiziție a L1 (Chomsky 1959a, 1959b, 1969, 1995, 2000, 2001a, 2001b, 2008, 2015). Fără a intra într-o analiză detaliată, vom puncta principiile care stau la baza principalelor abordări teoretice în achiziția L1 și vom prezenta, în linii mari, direcțiile teoretice asociate achiziției și învățării L2, pentru a face trecerea înspre analiza modelelor cognitive asociate mecanismelor duale de funcționare. În secțiunea următoare, se va urmări descrierea modelelor cognitive asociate procesului de achiziție a limbii bazate fie pe un singur mecanism (McClelland, Rumelhart 1986: 173-176), fie pe mecanisme duale (Marcus *et alii* 1992: 6-23, Prasada, Pinker 1993: 41-48, Pinker 1999: 189-210, Pinker și Ullman 2002: 458-462). Arhitectura modelelor duale compuse dintr-un lexicon mental și un set de reguli se concentrează asupra mecanismelor prin intermediul cărora se realizează procesarea morfologică, însă trebuie să menționăm faptul că în studiile prezentate mai sus s-a optat pentru analiza unor limbi cu o morfologie săracă, cum este limba engleză, în cazul limbilor cu o morfologie bogată, cum este limba română, astfel de modele explicând doar parțial anumite fenomene lingvistice. Am ales să prezentăm aceste modele și rolul pe care îl au mecanismele duale, hibride, în procesul de achiziție a limbii, pentru a stabili o punte de legătură între perspectiva tradițională și cea generativistă. Vom încheia studiul nostru cu ilustrarea unor date empirice relevante.

2. O perspectivă generativistă asupra modelelor cognitive

În prezentarea noastră, pornim de la asumția că *facultatea limbajului* are un caracter *înnăscut* și este o componentă a unei rețele complexe, prin prisma caracterului său predeterminat (Chomsky 1959a: 137-140, 1969: 27-30), fiind asociată memoriei, morfologiei, sintaxei și altor sisteme. Astfel, din perspectivă generativistă, condițiile minimale necesare autorizării derivării sintactice se regăsesc la nivel de interfață, urmărind asocierea trăsăturilor semantice și fonetice, în relație cu celelalte sisteme. Conform acestui model, prin intermediul celor două interfețe, *forma fonetică* și *forma logică*, și cu

ajutorul operației universale *Merge* (Chomsky 1995, 2000, 2001a, 2008), *facultatea limbajului* satisface condițiile minimale (Chomsky 2000: 11, 2001a: 1-4). Operația universală și asimetrică *Merge* (Chomsky 2005: 11-14, 2007: 5-12) este cea mai simplă operație binară și stă la baza reprezentării elementelor la nivel de interfață. Aceasta permite deplasarea, în plan sintactic, spre poziții ierarhice superioare și explică, implicit, mecanismele interne activate în procesul de achiziție a structurilor de limbă (Chomsky 1995, 2000, 2001a, 2008, 2015). Interpretarea realizată la nivelul formei logice și a celei fonetice se bazează pe asimetrii sintactice. Presupunem că, dacă forma logică subîntinde simetria sau regularitatea impusă în limbă de *Gramatica Universală* (GU) (Chomsky 1981: 2-3), forma fonetică explică variația lingvistică și actualizările atestate în limbile particulare. Prin urmare, categoriile funcționale sau formale, definite sub spectrul evoluției limbajului, sunt considerate a fi parte a GU și au rolul de a explica funcționalitatea sistemului în raport cu alte sisteme și în raport cu domeniul achiziției limbii. Rolul lor este extrem de important în *sintaxa de bază* (*narrow syntax*),² la nivelul *formei logice*, ca interfață primară, dar și la nivelul *formei fonetice*, ca interfață secundară, sub umbrela *Principiului interpretării totale* (PIU), acest principiu fiind cel ce autorizează, de fapt, derivarea sintactică, deoarece se postulează că fiecare element trebuie să fie interpretabil la nivelul formei logice și al formei fonetice (Chomsky 1995, 2000, 2001a, 2008). În încercarea noastră de a integra perspectiva generativistă asupra AL1 și a AL2, cu implicațiile pe care le are asupra învățării L2, după perioada critică (Lenneberg 1967: 175-179), pornim de la premisa că, în limbile particulare (L1, L2, L3...), operațiile au caracter universal, iar interpretarea la nivel de interfață are rolul de a detensiona și de a optimiza procesul de achiziție a limbii (Chomsky 1995, 2000, 2001a, 2008). În demersul analitic, observăm că modelul adoptat are la bază un set de postulări minimaliste: (i) *facultatea limbajului* are un caracter înnăscut și este predeterminată genetic (Chomsky 1959a: 137-140), trăsăturile formale sunt predeterminate, iar reprezentările

² Sintaxa de bază definește restrictiv facultatea limbajului, iar recursivitatea este proprietatea care face posibilă procesarea .

abstracte propuse de modelul generativist explică formele regulate din limbile particulare (Chomsky și Halle 1968: 2-4); (ii) *Gramatica Universală* are un rol determinant în AL1 și AL2; (iii) rezultatele interpretării datelor lingvistice primare, în procesul de achiziție a limbii, susțin caracterul predeterminat și creativitatea sintactică în limbă. Nu în ultimul rând, morfologia este cea care codifică trăsăturile formeii sintactice, la nivel fonologic. În definirea trăsăturilor morfologice, susținem un parcurs ce vizează reprezentări asimetrice permise de operația universală *Merge*, precum și respectarea condițiilor minimale ce trebuie îndeplinite în cazul unui sistem ierarhic bazat pe mecanisme computaționale interpretabile la nivel lingvistic (Chomsky 2015: 3-6). Prin urmare, pentru a investiga în detaliu trăsăturile morfologice, vom analiza modelele bazate pe mecanisme duale, ca liant între cele două abordări diametral-opuse, perspectiva tradițională și cea generativistă.

2.1. Abordări teoretice și gradul de accesare a trăsăturilor lingvistice în procesul de achiziție a limbii

Abordările asociate AL1 sunt concentrate în jurul gradului de compatibilitate dintre sintaxa copiilor și sintaxa adulților, mai exact, s-a căutat un răspuns privind modul în care se accesează trăsăturile care definesc competența lingvistică. Principalele direcții în cercetare, în AL1, au avut ca obiect *compatibilitatea sau accesarea totală* (Poeppel, Wexler 1993, Wexler 1994, 1998), *compatibilitatea sau accesarea parțială* (Radford 1988, 1997) și *compatibilitatea sau accesarea graduală*, asociată unor procese de maturare (Smith, Tsimpli 1995, Tsimpli 1992/1996, 2005, Tsimpli *et alii* 2004), respectiv *incompatibilitatea sau discontinuitatea* (Felix 1984). Conform abordării continue în AL1 (Poeppel, Wexler 1993, Wexler 1994, 1998), copiii acționează minimal, ca rezultat al necesității, iar comportamentul lor lingvistic vizează avantajele imediate, la nivel de structură, respectiv rentabilitatea în producerea formelor, principiile universale de operare bazându-se pe economia lingvistică. Prin urmare, interpretarea structurilor sintactice generate se realizează la nivel semantic și fonologic. În momentul în care dorim să

înțelegem și să verificăm procesele aflate în spatele achiziției trăsăturilor sintactice și morfologice, în cazul copiilor vorbitori de L1, trebuie să probăm, din perspectivă minimalistă, interpretabilitatea acestor trăsături. În primele stadii de achiziție a L1, operația universală asociată interpretabilității trăsăturilor este *Merge* (Chomsky 2005: 11-14, 2007: 5-12). În consecință, dacă se poate realiza interpretarea la nivelul formei logice și al formei fonetice, derivarea sintactică este solidă. Totuși, copiii generează forme diferite de cele ale adulților, prin urmare, suntem nevoiți să ne întrebăm dacă sintaxa are de suferit în gramaticile timpurii. Pentru a înțelege mai bine aceste abordări asupra AL1, menționăm că premisele de la care pornesc cele trei direcții menționate mai sus sunt asociate, pe de-o parte, asumării accesului total sau parțial, respectiv lipsei accesului la *Gramatica Universală* (Chomsky 1981: 2-3).

Mecanismele duale prezentate în acest studiu tind înspre o abordare continuă asupra AL1, dar cu o accesare graduală (Smith, Tsimpli 1995, Tsimpli 1992/1996, 2005, Tsimpli *et alii* 2004). Conform acestei direcții, copiii sunt înzestrați cu mecanisme predeterminate, însă folosesc matrice și rețele limitate care le sunt accesibile imediat, în anumite etape ale dezvoltării lingvistice, în relație cu alte sisteme. Prin urmare, copiii au tendința de a folosi și a accesa setările inițiale, de tip *default*, utilizându-le în interpretarea morfosintactică și semantică. În timp, aceste structuri pe care nu le regăsim în sintaxa adulților se reduc ca frecvență, în final, copiii fiind capabili să genereze doar structuri specifice adulților. Așadar, autorizarea derivării sintactice explică activarea trăsăturilor formale și utilizarea setărilor inițiale, de tip *default*, în gramaticile timpurii, cunoscute drept *pietre de hotar* în evoluția formelor nonadulte, în diferite stadii de dezvoltare a limbii. Asimetriile sintactice, interpretabilitatea trăsăturilor și complexitatea computațională implicată în interpretarea la nivel de interfață tind spre o descriere optimizată la nivel sintactic și morfologic.

În cazul AL2, *facultatea limbajului* este definită prin prisma accesibilității totale sau parțiale a GU (White 2009, 2011). Dacă acceptăm postularea conform căreia GU este accesibilă parțial sau gradual și ne îndreptăm spre o abordare continuă și graduală în AL2, acceptăm existența unor diferențe între *sintaxa de bază* (*narrow syntax*) și *sintaxa de interfață*

(Tsimpli *et alii* 2004: 258-259; Tsimpli, Dimitrakopoulou 2007: 216-217). Conform acestei perspective, în AL2, trăsăturile sintactice pot fi procesate, iar, la nivel de interfață a sintaxei cu alte domenii, se sesizează anumite vulnerabilități. Concluzia ar fi că anumite trăsături s-ar putea să nu fie accesibile vorbitorilor în procesul de achiziție a L2, iar interfața trebuie definită și înțeleasă ca relație dintre mecanismele computaționale, puterea combinatorie și sistemele de performanță, respectiv raportul dintre *facultatea limbajului* și alte sisteme (Tsimpli, Mastropavlou 2007: 152-155 ; Tsimpli *et alii* 2004: 258-259).

2.2. Modelul mecanismului dual în procesul de achiziție a limbii

Prin propunerea unor modele teoretice care au la bază mecanismele duale, asociative, s-a încercat explicarea modului în care se realizează *stocarea și procesarea* în AL1 și impactul pe care îl pot avea în AL2 sau în procesul de învățare a unei limbi secundare. Mai exact, s-au căutat explicații cu privire la modul în care sunt stocate rădăcina și sufixele, în procesul de achiziție a limbii, ca un singur element (un singur mecanism) sau ca două elemente distincte (un mecanism dual). Prin urmare, modelele asociative determinate de un singur mecanism asociază formele cuvintelor unor coduri ortografice, fonologice sau semantice. Primele studii empirice au vizat limba engleză, respectiv formele regulate și neregulate ale verbelor la timpul trecut, fără a lua în considerare trăsăturile morfologice (McClelland, Rumelhart 1986: 182-192). Conform acestor cercetări, vorbitorul apelează cu strictețe la operații precum asocierea, analogia și reprezentarea distributivă datorită unui mecanism guvernat de algoritmi distributivi de învățare. Aceste modele sunt asociate învățării unei limbi, principalul criteriu avut în vedere fiind frecvența, iar cuvintele sunt procesate izolat, în mod independent, fără a se lua în considerare contextul. Regulile sunt definite algoritmic și nu sunt prezentate ca seturi categoriale explicite sau ca sisteme explicite bazate pe reguli, capabile să producă structuri de limbă la infinit, conform modelelor generativiste, motiv pentru care aceste modele au întâmpinat critici (Fodor, Pylyshyn 1988, Pinker, Prince 1988). Elementele

lexicale sunt stocate și selectate fără a fi descompuse în rădăcină și sufix, făcându-se apel la mecanisme asociative recurente, conectate la rețelele neuronale, însă o astfel de abordare nu oferă explicații satisfăcătoare la nivel morfologic și sintactic, dincolo de procesarea în cadrul rețelelor neuronale a elementelor lexicale (Fodor, Pylyshyn 1988, Pinker, Prince 1988). În plus, în descrierea demersului, nu s-au oferit explicații privind cunoașterea *a priori* și *a posteriori* în procesul de achiziție a L1 și a L2, cu elementele specifice observate în cazul copiilor, respectiv al adulților (Legate, Yang 2002). Este de reținut faptul că modelele bazate pe mecanisme singulare susțin ipoteza conform căreia stocarea, procesarea și reprezentarea se realizează prin intermediul unui singur sistem asociativ. O altă categorie aparte o constituie modelele asociative determinate de un singur mecanism, însă bazate pe reguli, conform cărora flexiunea este rezultatul unor reguli morfologice, făcându-se foarte rar apel la memorie (Halle, Mohanan 1985, Yang 2002).

Modelele bazate pe mecanisme duale sunt poziționate la cumpăna dintre modelele mai sus menționate și cele generativiste. Sunt abstracte și asociate achiziției limbii, întrucât îmbină elementele lexicale, care sunt învățate cu ajutorul unor scheme ale memoriei asociative, și cele categoriale, dependente ierarhic la nivel de structură. Astfel, arhitectura acestor modele include instrumente ce vizează, pe de-o parte, puterea combinatorie la nivel fonologic, conform abordărilor generativiste, și, pe de altă parte, memoria asociativă, conform conexționismului lingvistic. Mecanismele duale postulează faptul că, în analiza morfologiei cuvintelor, formele complexe pot fi procesate dual, asociativ și cu ajutorul regulilor (Pinker 1989, 1999). Aici menționăm diviziunea între zonele Broca și Wernicke ale creierului. Astfel, se presupune că procesarea duală implică asocierea a două zone diferite ale creierului, zona Wernicke (fonologică și semantică) și zona Broca (sintactică). Modelele hibride propun o versiune a morfologiei care se axează pe mecanisme duale (Pinker 1999, Pinker, Ullman 2002: 456-457). Prin urmare, se operează cu două sisteme aflate în relație de complementaritate. Primul sistem este cel bazat pe *reguli*, iar cel de-al doilea este asociativ, bazat pe *analogii*, frecvență, similarități distributive, generalizări, dar și similitudini alte cuvinte stocate deja în memorie. Pe de-o parte, avem *cuvintele*, iar, pe de

altă parte avem *regulile* (Pinker 1999: 22-24). Memoria declarativă este asociată sistemului asociativ (cuvintele) și se regăsește în lobul temporal, iar sistemul bazat pe reguli este localizat în lobul frontal (Ullman 2001: 46).

Modelul bazat pe mecanisme duale propus de Pinker are la bază studii empirice privind procesarea și stocarea formelor regulate și a celor neregulate ale verbelor la timpul trecut, în limba engleză. Acest model a stat la baza unor studii privind achiziția limbii (Marcus *et alii* 1992). Un model de procesare asociat sistemelor creierului are ca scop explicarea mecanismelor interne. Astfel de forme sunt asociate radicalului verbului, reflectând complexitatea computațională. Contribuția lui Pinker privind procesul de achiziție la nivelul paradigmei este relevantă datorită modului în care explică rolul tiparului computațional și al altor sisteme, mai exact, al sistemului memoriei asociative. Mecanismele de procesare sunt asociate tiparelor sau componentelor memoriei asociative, de blocare și extragere sau selectare a anumitor trăsături (Pinker 1989, 1996, 1999). De exemplu, dacă ar fi să analizăm modul în care este procesată în limba română structura *o s-o vadă* de către vorbitor, se înțelege faptul că cele două intrări ale lui *o* sunt procesate diferit. Deși se manifestă la fel fonologic, vorbitorul va reuși să proceseze dual cele două intrări la nivelul expresiei și să extragă, în timp real, printr-o procesare rapidă, trăsăturile vizate. La fel se va proceda și în cazul unor structuri de tipul *o să-i vadă* și *o să-i ofere*, cele două intrări ale lui *-i* vor fi procesate dual.

Cu ajutorul acestui model, s-a încercat o explicare a relațiilor dintre formele regulate și achiziția prin asociere, analogie, generalizare sau supraregularizare în cazul structurilor complexe. O primă asumție a fost aceea că proprietățile memoriei asociative sunt vizibile în matrice, generalizările și supraregularizările fiind observate atât în cazul limbilor cu morfologie bogată, cât și în cazul limbilor cu o morfologie mai săracă. S-a încercat explicarea modului în care se realizează achiziția limbii, în cazul trăsăturilor formale și al valorilor asociate acestora, prin intermediul comportamentelor lingvistice. În cadrul acestui model, paradigmele sunt reprezentate sub formă de celule, iar procesul de achiziție, la nivel de paradigmă, se supune *Principiului intrării unice* (PIU), care postulează că ar

trebui să fie o singură intrare per celulă în prezentarea formelor regulate asociate cu mecanismele de blocare și de selectare (Pinker 1996: 177-183). Modelul mecanismului dual este un model experimental menit să descrie comportamentul sintactic în L1 și impactul pe care îl poate avea asupra L2. Ne concentrăm atenția asupra infrastructurii care optimizează funcționalitatea acestui model, menționând faptul că datele empirice experimentale au vizat testarea cunoașterii și a manifestărilor sintactice în AL1.

Așadar, principalele studii care pornesc de la modelele bazate pe mecanisme duale susțin dihotomia dintre lexicon și gramatică, acestea având ca obiect procesarea formelor regulate și neregulate ale verbelor la timpul trecut, în limba engleză. Formele neregulate se presupune că sunt stocate în memoria declarativă, în lexicon, iar cele regulate sunt rezultatul computației și al puterii combinatorii impuse de regulă. După cum s-a putut observa, aceste procese nu pot fi explicate prin simple analogii, conform modelelor care au la bază un singur mecanism (McClelland, Rumelhart 1986: 182-192) și nu se poate oferi o formulă care să se poată aplica mai multor paradigme. În cazul excepțiilor, de cele mai multe ori, este nevoie să se facă recurs la alte reguli. În plus, sunt întâmpinate dificultăți în a aplica acest model limbilor particulare cu o morfologie bogată, cum sunt limbile romanice, respectiv limba română.

3. Date empirice privind achiziția L1 și învățarea L2

Prin prezentarea contrastivă a modelelor care au la bază un singur mecanism și a modelelor axate pe mecanisme duale, am dorit să evidențiem principalele trăsături asociate achiziției L1, respectiv învățării L2. Teoriile privind achiziția limbii, din perspectivă nativistă, rezonază cu ipoteza perioadei critice (Lenneberg 1967: 175-179) în procesul de achiziție, în mod natural, a unei limbi, *facultatea limbajului* fiind predeterminată biologic. Prin urmare, conform acestei perspective, vorbim de achiziție pură atâta vreme cât vorbitorul este în perioada critică, iar, după această perioadă critică, intervin și mecanismele de învățare a L2. Scopul nostru nu este acela de a intra într-o analiză mai profundă a acestor aspecte, dar este evident că, pe

lângă ipoteza perioadei critice, în designul limbii apar și alte variabile și ipoteze precum asumarea accesului parțial sau total la GU (White 2009, 2011), lipsa flexiunii sau omisiunea morfologiei verbului (Prévost, White 2000), inabilitatea și insuficiența accesării trăsăturilor limbii-țintă, dacă acestea nu sunt prezente deja în L1 (Tsimpli, Mastropavlou 2007, Tsimpli, Dimitrakopoulou 2007). Nu încercăm să oferim aici un răspuns, ci, mai degrabă, să ne concentrăm asupra unei analize calitative la nivel de interfață, pentru a vedea cum pot fi integrate mecanismele duale în procesul de învățare a L2.

În AL1, modelele experimentale care au la bază testele *wug*, cuvinte fără sens cărora li se aplică în mod creativ reguli, au dus la rezultate importante în AL1 (Berko 1958: 164-166, Prasada, Pinker 1993: 23-28). Testarea cunoașterii sintactice a copiilor în procesul de achiziție a L1 a avut un impact răsunător. Prin intermediul acestor experimente, s-a demonstrat că participanții, copii cu vârstele cuprinse aproximativ între 4 și 7 ani, dispun de mecanisme, seturi de reguli, respectiv, de cunoașterea sintactică necesară pentru a ajunge, în perioada critică de achiziție a limbii, la competență lingvistică totală, parcurgând niște etape specifice în dezvoltare. Elisabeth Berko a folosit o imagine cu un animal pe care l-a denumit *wug*. În aplicarea testului, subiecților li se arată o imagine cu un animal, apoi o imagine cu două astfel de animale, solicitându-se din partea subiecților implicați în experiment forma regulată de plural -s (*wug* > *wugs*). Rezultatul experimentului a atestat faptul că avem abilitatea de a descompune morfologic și sintactic, iar investigațiile empirice au susținut ipoteza cunoașterii tacite a limbii datorită modului în care regulile au fost aplicate în cazul noilor elemente sintactice. Astfel de teste atestă faptul că procesarea sintactică și morfologică se manifestă prin creativitate lingvistică, iar, în gramaticile timpurii, copiii dispun de instrumentele necesare pentru a aplica regula, trecând prin etape specifice, cum ar fi suprarregularizarea, prin adăugarea terminației de trecut -ed și verbelor neregulate.³ În limba engleză, în procesarea formelor neregulate, tiparele sunt grupate în jurul unor

³ Putem da un exemplu pentru limba engleză *eat* > *ate* este înlocuită cu *eat*>*eated*. În limba română, observăm astfel de comportamente lingvistice în cazul verbelor în -ez sau -esc, prin omisiune sau suprarregularizare el fumă sau -ez, -esc.

alternanțe și schimbări observabile la nivel fonologic care urmează să fie identificate și selectate în lexicon, de exemplu *kneel* > *knealt* sau *feel* > *felt* etc. În limba română, o astfel de operație asociativă se aplică în cazul verbelor cu terminații în *-ez* și *-esc*, cu mențiunea că morfologia probează și un set de reguli asociate unor astfel de transformări la nivel fonologic. În interpretarea mecanismelor duale, trebuie să pornim de la radical. Generalizările și supraregularizările care apar în producțiile copiilor pot fi explicate, într-o anumită măsură, cu ajutorul mecanismelor duale (Pinker 1996: 187-195). Aceste supraregularizări denotă că există seturi de reguli la nivel neuronal și că sintaxa este funcțională. Astfel de etape sunt marcate în stadiile de dezvoltare ale limbii în procesul de AL1, în cazul copiilor, presupusele aplicări eronate ale regulilor arătând că nu ne putem baza strict pe algoritmi distributivi și asociativi, deoarece regulile constituie o parte componentă a mecanismelor înnăscute. Din perspectivă generativistă, asumția este că, în L1, copiii generează miniparadigme care se vor dezvolta, mai apoi, în paradigme maximale. Alegerile par a fi uneori neprevăzute sau întâmplătoare în L1. În limbile sintetice, o atenție suplimentară a fost acordată proprietăților radicalului. Acest lucru prevede o analiză mult mai profundă a trăsăturilor de acord, de exemplu. Pornind de la argumentele teoretice prezentate în acest studiu, prezentăm câteva exemple selectate dintr-un studiu longitudinal (Tăraș 2019) privind achiziția limbii române ca L1.

Supraregularizările din limbă, fie că pornesc de la teste de tip *wug*, pentru formele de plural *wug* > *wugs*, sau formele regulate sau neregulate de trecut ce au la bază cuvinte care nu există în limbă *to pilk* > *pilked* (Pinker 1989), *wing* > *winged*, *snake* > *snaked* (Pinker 1999: 41) sau cuvinte existente în limbă *want* > *wanted*, *hurt* > *hurted*, ne arată că procesarea sintactică, abstractă prin natura sa, și mecanismele de tip *default*, în plan morfologic, în limbile particulare, sunt aplicabile, productive, dependente structural și oferă răspunsuri care pot fi susținute și argumentate în plan teoretic.⁴ În cele ce urmează, vom prezenta câteva exemple relevante pentru AL1 selectate

⁴ În predarea limbii engleze ca L2 copiilor având ca L1 limba română, apar astfel de erori, pe criteriul frecvenței: la nivelul A2 este introdus verbul *bring*, ca verb neregulat, iar în cadrul exercițiilor structurale, prima opțiune selectată de către copii este **brang*. În loc de *brought* (**bring* > *brang* > *brung*), copiii fac apel la procesarea fonologică.

dintr-un corpus longitudinal (Tărașu 2021). Pornind de la *modelul mecanismului dual*, vom prezenta etape marcate de către copiii vorbitori de limba română ca L1 în procesul de achiziție. În mod creativ, copiii își proiectează propriile lor teste *wug*, ajungând la generalizări și suprarregularizări *a ponti > *pontește (T. 2;11) (deși avem în limbă a pontă > pontează) (Tărașu 2021: 158), *a poționa > *să poționeze (T. 2;11) (pe lângă aspectele ce țin de procesarea morfologică, observăm dependența structurală și operația sintactică asimetrică prin prezența morfemului *să* în structură) (Tărașu 2021: 559). Observăm, de asemenea, că sunt atribuite terminațiile *-ez* și *-esc*, însă acestea nu corespund întotdeauna modului în care sunt procesate structurile de către adulții vorbitori de limba română. Continuăm șirul exemplelor a frâna (*-ez*) > *nu frână (O 2;04), *a se ruja (*-esc*) > *v(r)ea să se iuja(s)că > *se rujece > *s-o rujit (O, 2;06) (Tărașu 2021: 221-224). Revenind la ipoteza conform căreia codificarea este realizată în rădăcină sau în radical, oferim câteva exemple ce corespund unor etape intermediare în generarea paradigmelor în AL1, a auzi > *să audem (T. 2;10), a apăsa > *să se apase (T. 2;11), a număra > *să număli (O. 2;04) (Tărașu 2021: 214) sau generalizări de tipul a merge > *te-ai mels (T. 2;11), precum și etape intermediare care denotă existența unor seturi de reguli: a avea > *trebuie să ară (T. 3;04) (Tărașu 2021: 161).

Modul în care sunt explicate mecanismele de blocare și selecție a trăsăturilor și funcționalitatea mecanismelor interne în raport cu interacțiunea input-output nu sunt întotdeauna satisfăcătoare. Selecția trăsăturilor sintactice din lexicon a fost asociată memoriei prin prisma frecvenței în input, ne referim aici la *datele lingvistice primare*. Rămân deschise multe întrebări referitoare la ce este predeterminat morfologic și cum putem evidenția cunoașterea *a priori* în L1 și în L2. Modelul dual postulează că procesarea morfologică și cea sintactică trebuie identificate în rădăcină și în sufixe și, mai apoi, asociate cu alte sisteme și mecanisme ale creierului. Modelul propus de Pinker încearcă să explice modul în care se realizează flexiunea verbală în cazul copiilor, prin raportare la paradigmele generate de către adulți, în L1 (Pinker 1996: 187-195). În această descriere sincretismul are un rol important, însă, datorită imperialismului flexionar specific multor limbi (Slobin 1985), mecanismele de bază ar trebui asociate rădăcinii verbelor.

4. Concluzii

Prin intermediul acestei lucrări, am încercat să aducem argumente menite să susțină perspectiva duală asupra mecanismelor ce subîntind procesul de AL1 și implicațiile pe care le poate avea aceasta în procesul de învățare a L2. Propunerea unor modele ancorate în mecanisme duale de funcționare a avut ca scop reprezentarea modului în care se realizează stocarea și procesarea sau computația la nivel neuronal. În demersul nostru, am prezentat succint principalele direcții în cercetare și am selectat câteva exemple din studii empirice. Scopul nostru nu a fost acela de a prezenta contrastiv modelele asociate behaviorismului, structuralismului lingvistic, empirismului sau direcțiilor actuale cognitiviste sau nativiste, ci, mai degrabă, am dorit să evidențiem faptul că designul unor modele hibridizate, menite să explice procesele și sistemele implicate în AL1 și în achiziția sau învățarea L2, ar putea mijloci o mai bună înțelegere a mecanismelor asociate *facultății limbajului* în raport cu alte sisteme. Am încercat să oferim o perspectivă amplă asupra modelelor cognitive asociate AL1, AL2 și învățării L2 după perioada critică. În acest demers, am prezentat punctele tari și punctele slabe în cazul modelelor ce propun strict învățarea prin imitare. Această abordare s-a dovedit a fi neproductivă și condiționată în totalitate de criteriul frecvenței, fără a lua în considerare procesarea categorială, achiziția sau învățarea prin analogie, și neputând explica supraregularizările din limbă. Nu în ultimul rând, am descris sistemele bazate pe reguli și utilizarea de către vorbitori a setări inițiale, de tip *default*, în anumite stadii de dezvoltare ale limbii.

Bibliografie

1. Berko 1958: Jean Berko, *The Child's Learning of English Morphology*, „Word” vol. 14, 1958, pp. 150-177.
2. Chomsky 1959a: Noam Chomsky, *On certain formal properties of grammars*, în „Information and Control”, nr. 2, 1959a, pp. 137-167.

3. Chomsky 1959b: Noam Chomsky, *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour*, în „Language”, 35, nr. 1, 1959b, pp. 26-58.
4. Chomsky 1968: Noam Chomsky, Morris Halle, *The sound pattern of English*, New York, Harper & Row, 1968, p. 242.
5. Chomsky 1969: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA, 1966, p. 251.
6. Chomsky 1981: Noam Chomsky, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris Publications, 1981, p. 383.
7. Chomsky 1995/1997: Noam Chomsky, *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, MA, 1995/1997, p. 213.
8. Chomsky 2000: Noam Chomsky, *Minimalist Inquiries: The framework*, în Roger Martin, David Michaels, Juan Uriagereka (ed.), *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*, Cambridge, MA, MIT Press, 2000, pp. 89-155.
9. Chomsky 2001a: Noam Chomsky, *Derivation by phase*, în Michael Kenstowicz (ed.), *Ken Hale: A Life in Language*, MIT Press, Cambridge, MA, 2001a, pp. 1-50.
10. Chomsky 2001b: Noam Chomsky, *Beyond explanatory adequacy*, în *MIT occasional papers in linguistics*, nr. 20, Cambridge, MA, MIT Press, 2001b, p. 25.
11. Chomsky 2005: Noam Chomsky, *Three factors in language design*, în „Linguistic Inquiry”, vol 36, nr. 1, MIT Press, 2005, pp. 1-22.
12. Chomsky 2007: Approaching UG from below, în Uli Sauerland, Hans-Martin Gaertner (ed.), *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the view from Syntax- Semantics*, Mouton de Gruyter, Berlin, 2007, pp. 1-30.
13. Chomsky 2008: Noam Chomsky, *On phases*, în *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*, (ed.) Robert Freidin, Carlos Otero, Maria Luisa Zubizarreta, Cambridge, MIT Press, 2008, pp. 133-166.
14. Chomsky 2015: Noam Chomsky, *Problems of projection: Extensions*, în Elisa di Domenico, Cornelia Hamann, Simona Matteini (ed.), *Structures, strategies and beyond: studies in honour of Adriana Belletti*, Amsterdam, John Benjamins, 2015, pp. 3-16.
15. Felix 1984: Sasha Felix, *Maturational aspects of Universal Grammar*, în Allan Davies, Clive Crippen, Anthony Howatt (ed.), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1984, pp. 133-161.
16. Fodor, Pylyshyn, 1988: Jerry Fodor, Zenon Pylyshyn, Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis, în „Cognition”, vol. 28, 1988, pp. 3-71.
17. Halle 1985: Morris Halle, K. P. Mohanan, *Segmental Phonology of Modern English*, „Linguistic Inquiry”, vol. 16, nr.1, MIT Press, 1985, pp. 57-116.
18. Legate, Yang 2002: Julie Ann Legate, Charles Yang, *Empirical reassessment of stimulus poverty arguments*, în „The Linguistic Review”, vol. 18, 2002, pp. 151-162.

19. Lenneberg 1967: Eric Lenneberg, *Biological foundations of language*, New York, Wiley, 1967, p. 489.
20. Marcus *et alii* 1992: Garry Marcus, Steven Pinker, Michael Ullman, Michelle Hollander, John Rosen, Fei Xu, Harald Clashen, *Overregularization in language acquisition*, în „Monographs of the Society for Research in Child Development”, vol. 57, nr. 4, 1992, pp. i-178.
21. McClelland, Rumelhart 1986: James McClelland, David Rumelhart, *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, vol. 1. Cambridge, MA, MIT Press, 1986, p. 547.
22. Pinker 1989: Steven Pinker, *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*, MIT Press, Cambridge, MA, 1989, p. 410.
23. Pinker 1996: Steven Pinker, *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1996, p. 435.
24. Pinker 1999: Steven Pinker, *Words and Rules: The Ingredients of Language*, New York, NY, Harper Collins, 1999, p. 348.
25. Pinker, Prince 1988: Steven Pinker, Allan Prince, *On language and connectionism: Analysis of parallel distributed processing model of language acquisition*, în „Cognition”, vol. 28, nr.1-2, 1988, pp. 73-193.
26. Pinker, Ullman 2002: Steven Pinker, Michael Ullman, *The past and future of the past tense*, „Trends in Cognitive Sciences”, vol. 6, nr. 11, 2002, pp. 456-463.
27. Poeppel, Wexler 1993: David Poeppel, Kenneth Wexler, *The Full Competence Hypothesis of Clause Structure in Early German*, „Language”, vol. 69, 1993, pp. 1-33.
28. Prasada, Pinker 1993: Steven Pinker, Sandeep Prasada, *Generalisation of regular and irregular morphological patterns*, „Language and Cognitive Processes”, vol. 8, nr. 1, 1993, pp. 1-56.
29. Prévost, White 2000: Phillipe Prévost , Lidia White, *Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement*, „Second Language Research”, vol.16, nr. 2, 2000, pp. 103-133.
30. Radford 1988: Andrew Radford, *Small children's small clauses*, „Transactions of the Philological Society”, vol. 86, nr. 1, 1988, pp. 1-43.
31. Radford 1997: Andrew Radford, *Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, pp. 37-85.
32. Slobin 1985: Dan Isaac Slobin, *Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity*, în Dan Isaac Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, pp. 406-605.
33. Smith, Tsimpli 1995: Neil Smith, Ianthi Tsimpli, *The Mind of a Savant: Language, Learning and Modularity*, Cambridge, Whiley Blackwell, 1995, p. 268.

34. Smith 2000: Neil Smith, *Foreword to N. Chomsky, New horizons in the study of language and mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. vi–xvi.
35. Tăraș 2021: Ștefania-Lucia Tăraș, *Children's Acquisition of Functional Categories in L1 Romanian*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021, p. 284.
36. Tsimpli 1996: Ianthi Tsimpli, *The Prefunctional Stage of First Language Acquisition: A Crosslinguistic Study*, New York & London, Garland Publishing, 1996, p. 254.
37. Tsimpli 2001: Ianthi Tsimpli, *LF-interpretability and language development: A study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children*, în „Brain and Language”, vol. 77, 2001, pp. 432-48.
38. Tsimpli et alii, 2004: Ianthi Tsimpli, *First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native Speakers of English*, în „International Journal of Bilingualism”, vol. 8, nr. 3, 2004, pp. 257-277.
39. Tsimpli 2005: Ianthi Tsimpli, *Peripheral positions in Early Greek*, în Melita Stavrou, Arhonto Terzi (ed.), *Advances in Greek Generative Syntax: In Honor of Dimitra Theophanopoulou*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, pp. 178-216.
40. Tsimpli, Dimitrakopoulou 2007: Ianthi Tsimpli, Maria Dimitrakopoulou, *The interpretability hypothesis: Evidence from interrogatives in second language acquisition*, în „Second Language Research”, vol. 23, nr. 2, 2007, pp. 215-242.
41. Tsimpli, Mastropavlou 2007: Ianthi Tsimpli, M. Mastropavlou, *Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners*, în *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, Hellen Goodluck, Juana Liceras, Helmut Zobl, London (ed.), Routledge, 2007, pp. 143-183.
42. Ullman 2001: Michael Ullman, *The declarative/procedural model of lexicon and grammar*, în „Journal of Psycholinguistic research”, vol. 30, nr. 1, 2001, pp. 37-69.
43. Wexler 1994: Kenneth Wexler, *Optional infinitives, head movement and the economy of derivations*, în David Lightfoot, Norbert Hornstein (ed.), *Verb Movement*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, pp. 305-350.
44. Wexler 1998: Kenneth Wexler, *Maturation and growth of grammar*, în Tej Bhatia, William Ritchie, *Handbook of child language acquisition* (ed.), New York, Academic Press, pp. 51-109.
45. White 2011: Lydia White, *Second language acquisition at the interfaces*, „Lingua”, vol. 121, nr. 4, 2011, pp. 577-590.
46. White: 2009, Lydia White, *Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge*, în „The New Handbook of Second Language Acquisition”, William Ritchie, Tej Bhatia (ed.), Bingley, Emerald, 2009, pp. 49-68.
47. Yang 2002: Charles Yang, *Knowledge and Learning in Natural Language*, Oxford University Press, USA, 2002, p. 173.

(Re)crossing borders: Întâmplările în irealitatea imediată retraduse în spațiul francez

ANCA SOCACI

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *(Re)crossing borders: Adventures in Immediate Irreality* retranslated in France. *Adventures in Immediate Irreality* (M. Blecher) is one of the first novels translated and published in France by a prestigious publishing house (Denoël, 1973), subsequently benefiting not only from re-editions (1989, 2014), but also from re-translations (2014). The existence of the latter indicates that all variants are part of a period of accumulation in which the relationship between Romanian and French culture is permanently renegotiated. Thus, in the present work, I seek to demonstrate through a linguistic but also a socio-cultural approach that the translations of the *Adventures in Immediate Irreality* in French not only inscribe a particular interpretation, but also that their historicity implies a form of competition. In the 1970s, when Romanian literature is still only sporadically translated, Mariana Șora favours a domesticating and aestheticizing approach, while Elena Gurițanu's version (2014) rather seeks the infusion of Blecherian poetics with a dose of naturalness or spontaneity, more suitable to the editorial policy of the newly founded Editions de l'Ogre.

Keywords: *translation, retranslation, historicity, M. Blecher, domestication, innovation, fidelity, poetics.*

Existența unui *dublu* într-un proces traductiv perpetuu poate fi considerată în același timp și firească, dar și stranie: pe de-o parte, așa cum afirmă Henri Meschonnic, „un texte est un pluriel interne” (1999: 183), iar această pluralitate se declină în multiplele variante posibile, fie că ele se actualizează sau nu în câmpul literar ca ediții de sine stătătoare. Cu alte

cuvinte, ceea ce caracterizează traducerea este întocmai latura sa procesuală nonfinită, iar produsele (mereu intermediare) ale acestei activități nu fac decât să surprindă istoricitatea fenomenului în strânsă relație cu cea a raporturilor dintre culturi¹.

Pe de altă parte însă, apariția editorială a unei retraduceri obligă la tratarea (comparativă a) celor (cel puțin) două versiuni ca produse, iar nu ca procese, instituind în relația dintre variante o nouă serie de conexiuni și de opoziții, prezentate pe larg de Raluca Anamaria Vida. Autoarea pornește de la distincția tripartită a lui Goethe preluată de George Steiner în *După Babel*, dar prelungește reflecția celor doi. În antinomia fidelitate-libertate, ea adaugă un nou punct de reper, anume *inovația*, care indică poziția secundă (atât istoric, cât și ontologic) a versiunii ulterioare față de cea/cele anterioare și față de original, totodată. Astfel, autoarea caracterizează retraducerea printr-un dialog între fidelitate și inovație, căci

„chaque retraducteur doit prendre en compte à la fois l’original et son auteur (rapport de fidélité) et ses rivaux directs, à savoir les retraducteurs qui ont fourni des versions-cibles précédant la sienne et qu’il faut remplacer auprès du public grâce à une idéologie traductive nouvelle (rapport d’innovation)”² (Vida 2012).

Având drept reper dinamica istorică a retraducerilor, propusă de către teoreticianul francez Henri Meschonnic, dar și această presiune constantă a inovației care separă primul eveniment traductiv de cele viitoare, îmi propun să analizez cele două versiuni franceze ale romanului *Întâmplări în irealitatea imediată* de M. Blecher, publicate pentru prima dată în 1972, respectiv 2014.

¹ „Par le renouvellement des traductions, l’invention de métriques ou de rythmes nouvelles, l’historicité du traduire rencontre, invente, accomplit l’historicité des rapports culturels, et poétiques” (Meschonnic 1999: 183) - „Prin reînnoirea traducerilor, inventarea unor metri sau a unor ritmuri noi, istoricitatea actului traductiv întâlnește, creează, desăvârșește istoricitatea raporturilor culturale și poetice” (trad. m.).

² „Fiecare retraducător trebuie să țină cont atât de original și de autorul său (raport de fidelitate), cât și de rivalii direcți, adică retraducătorii care au produs înaintea sa versiuni în cultura-țintă și pe care trebuie să îi înlocuiască în ochii publicului grație unei ideologii traductive novatoare (raport de inovație)” (trad. m.).

1. (Re)traducerea ca inovație

Luând în considerare cele două versiuni franceze ale *Întâmplărilor în irealitatea imediată*, observăm că tranziția, din punct de vedere istoric, pare să se facă dinspre o redare mai creativă înspre una mai fidelă, ceea ce atrage atenția asupra raportului cultural existent între spațiul românesc și cel francez. În ceea ce privește versiunea Marianeii Șora (1972), ea este caracterizată de o formă de autohtonizare, prin deplasarea referințelor vieții cotidiene dinspre spațiul românesc înspre cel francez. Paradoxal, defamiliarizarea cititorului francez survine odată cu apropierea literei traducerii de cultura împărtășită de autor și traducător deopotrivă: varianta Elenei Gurițanu (2014) restituie ancorarea în spațiul românesc a textului, dar și o serie de construcții fără un puternic impact asupra semnificației pe care Mariana Șora alege să le suprimă, condensând astfel textul și impunând prozei un nou ritm.

Reaproprierea unui imaginar local în ediția din 2014 se face, în primul rând, prin revenirea la elemente ale realității cotidiene românești care fuseseră deplasate în prima traducere. Elena Gurițanu înlocuiește, astfel, „cinq mille cents” (prezent în versiunea Marianeii Șora) cu „cinq mille lei”, și, de asemenea, păstrează în text o transcriere fonetică a lui „haiduci” („haïdouks”), în timp ce în prima versiune este preferat mult mai transparentul „brigands”. Aceste alegeri semantice dau seama de o schimbare a raportului între culturi, sub auspiciile atât ale modificării relațiilor dintre Estul și Vestul Europei după 1989, cât și ale deschiderii globale vehiculate în teoriile literaturii și culturii în ultimele decenii. Diferența pe care o aduce marginalul este, cel puțin în mod formal, celebrată și încurajată în texte, dar și în traduceri, motiv pentru care modificarea operată de Elena Gurițanu poate fi considerată ca stând sub semnul acestor schimbări mentale.

Lor li se adaugă și o sensibilitate culturală și socială mai accentuată, care se poate izola la nivelul traducerii conversațiilor dintre personaje, în special în ceea ce privește registrul stilistic și mărcile adresării. În timp ce Mariana Șora uniformizează stilul în dialog, păstrând același registru înalt în adresare, fără a ține cont de apartenența socială a personajelor, Elena

Gurițanu este sensibilă la poziția actanților în corpul social. În versiunea acesteia din urmă, fratele bunicului naratorului i se adresează omului de serviciu de la cimitir cu pronumele de politețe (*vous*), cel din urmă îi răspunde informal (*tu*), iar contrastul dintre cele două forme sporește, ca în textul original, efectul injuriilor aduse de gropari riturilor de înmormântare evreiești.

Pe lângă respectarea indicilor discursivi de apartenență socială a personajelor, cea de-a doua traducere se remarcă și prin păstrarea fidelă a elementelor colocviale și a oralității, chiar și în lipsa unui dialog în text. De exemplu, momentul în care Eugen descrie *cabina artiștilor* transpare în textul Elenei Gurițanu astfel: „C’est une vraie «loge d’artiste». Quand je passe dans la boutique et que je parle pendant une demi-heure pour vendre une machine à coudre, je joue la comédie, non ?” (Blecher 2014) În contrast, Mariana Șora alege o transpunere stilizantă, chiar poetizantă, în care *vraie* devine *véritable*: „C’est une véritable cabine d’artistes. Quand je la quitte et que je m’en vais discuter dans la boutique pendant une demi-heure pour vendre une machine à coudre, est-ce que je ne joue pas la comédie?” (Blecher 1972: 30).

Mărcile oralității sunt prezente și la Mariana Șora, mai ales prin *je m’en vais*, respectiv prin formularea întrebării retorice finale, dar, în comparație, construcțiile mult mai simple alese de Elena Gurițanu au un impact mai mare în ceea ce privește diferențierea discursului naratorului de cel al personajelor. Or, în următoarea replică a lui Eugen, această distincție este prezentă doar în cea de-a doua traducere, în care replica sentențioasă de la final este „La vie, en général, est pur théâtre” (2014), în timp ce Mariana Șora o redă ca: „La vie, en général, c’est du théâtre à l’état pur” (1972: 31). În acest caz, vocea personajului, individualiză doar vag la nivelul textului, pare, dimpotrivă, interiorizată de către narator, ceea ce sporește caracterul iluzoriu al evenimentelor ce se înlănțuie de-a lungul firului epic al romanului.

În schimb, Elena Gurițanu se remarcă printr-o sensibilitate mai accentuată vizavi de reprezentarea grupurilor etnice, așa cum o face și în cazul claselor sociale. Astfel, cea de-a doua traducătoare redă originalul „indieni” prin „Indiens” în ambele locuri în care acest substantiv apare în

text, în vreme ce Mariana Șora preferă să folosească sintagma „Peaux-Rouges” pentru a denumi același grup etnic în traducerea următoarei secvențe: „extrăgea din lemn rotogoale de fum și săgeți indiene, scoici și ferigi, pene de păun și urechi omenești” (Blecher 1995: 195). Gestul Elenei Gurițanu nu poate însă fi privit ca o formă de inovație sau chiar de revizionism decât, eventual, în raport cu prima traducere, căci varianta preferată în a doua versiune este cea literală. Modificarea semantică intervine la prima transpunere a etnonimului în franceză, așa încât inovația noii traduceri este, de fapt, o formă de fidelitate față de original.

Cu toate acestea, în contextul în care se produce înlocuirea termenului de „indieni” printr-o sintagmă stereotipizantă, alegerea pare să fie fidelă față de o anume înțelegere a intenției textului, fără a fi nevoie de o traducere literală. Revenind la pasajul citat mai sus, observăm că reprezentarea activității se face tocmai prin recurgerea la o serie de imagini stereotipice construite în jurul grupului etnic vizat (rotocoale de fum, pene de păun etc.), astfel că Mariana Șora face explicită prin preferința semantică o (pre)construcție care operează oricum în textul lui Blecher.

Se observă astfel cum inovația Elenei Gurițanu opune un tip de fidelitate (apropierea de litera textului) unui alt tip, tot de... fidelitate (apropierea de spiritul textului). Diferențele de interpretare pot fi, în acest caz, puse pe seama biografiei traducătoarelor, dar și a diferențelor dintre contexte. Raportarea intertextuală și interculturală din versiunea Marianeii Șora își găsește un potențial fundament în vastul portofoliu al acestei autoare, specializată în transpunerile dintre limbile germană și română. Evenimentul cel mai notabil din perspectiva lucrării mele este impunerea (până recent a) unicei variante românești a *Castelului* lui Franz Kafka, în 1968, deci la o distanță aproximativă de cinci ani față de traducerea textului blecherian. Universul artistic kafkian poate lăsa mărci asupra filtrelor interpretative ale traducătoarei, filtre care funcționează cu atât mai mult în cazul lui Blecher, cu cât relațiile structurale și tematice dintre cei doi sunt un loc comun al interpretării operei autorului român (Brăvescu 2011: *passim*).

De asemenea, apropierea biografică a lui M. Blecher de Franța, dar și încercările de reconstrucție a unei posturi auctoriale heteroreprezentate în

acest spațiu care predează, de altfel, recuperările sale românești, vin în sprijinul dislocării specificului local. Faptul că ediția din 1973 se deschide printr-o prefață³ în care Ovid S. Crohmălniceanu schițează o argumentație a apartenenței lui Blecher la literatura mondială, făcută însă de pe poziția *marginalului* având complexul virtualei sale inferiorități, nu face decât să întărească nevoia unei prime ediții autohtonizate în cultura-sursă.

În schimb, în momentul apariției traducerii sale, Elena Gurițanu se află într-o altă situație: în spațiul francez, figura lui Blecher fusese deja conturată inclusiv printr-un cuplet de emisiuni la radio, materializate într-un număr tematic al revistei *Dialogues*. Mai mult decât atât, vocile narative blecheriene sunt și ele plurale, distingându-se între cea impusă prin traducerea din 1973 a *Întâmplărilor...* și cea întreprinsă de Georgeta Horodincă, transpunând *Vizuina luminoasă* inițial pentru revista *Dialogues*. În 1989, când *Întâmplările...* se bucură de o reeditare la Editura Maurice Nadeau (desprinsă din Denoel), traducerea lui Horodincă, cu sprijinul lui Hélène Fleury, este publicată pentru prima oară în volum, reunind cele două scrieri (și voci) blecheriene.

Raportul la aceste variante este dublat de o disociere a vocilor narative în interiorul propriului exercițiu traductiv: Elena Gurițanu publică la Editions de l'Ogre nu doar o retraducere a *Întâmplărilor...*, ci și o primă versiune a *Inimilor cicatrizate* în spațiul francez. Confruntându-se cu două texte pe care critica le circumscrie tocmai prin diferențele (uneori ireconciliabile) între structuri și tonuri ale vocii narative, este posibil ca traducătoarea să fi descoperit în păstrarea cât mai multor structuri din textul original un mod de a crea o punte de legătură între Blecherul *poetic* al *Întâmplărilor...* și cel *narativ* al *Inimilor cicatrizate*.

Deși aflată la prima ei traducere, realizată cel mai probabil în timpul studiilor doctorale finalizate în 2016 cu o teză despre procesul scrierii în care referințele la Blecher nu își fac apariția, Elena Gurițanu acceptă înfruntarea cu o traducătoare mult mai experimentată, care ajunge să o concureze direct pe piața editorială: la doar un an după publicarea în volum a textelor la

³ Am publicat o analiză mai aprofundată a evenimentelor editoriale, respectiv a paratextelor care însoțesc publicarea lui Blecher în Franța în revista *Transilvania* (vezi Socaci 2020).

Editions de l'Ogre, Editions Maurice Nadeau lansează cea de-a treia ediție a *Întâmplărilor...*, de data aceasta fără *Vizuina luminoasă*, dar cu promisiunea unui proiect de opere complete. Volumele următoare, deși programate, nu mai apar, dar concurența dintre cele două ediții persistă în spațiul francez.

2. Poetici de (re)traducere

În prelungirea diferențelor legate de context, trebuie specificat și faptul că raportul dintre variante este de la bun început unul inegal, întrucât traducerea Marianeii Șora este considerată una de autoritate, reprezentând poarta de intrare către opera blecheriană pentru mulți neinițiați, precum poetul și traducătorul Jan H. Mysjkin:

„Cum am citit mai întâi *Întâmplări în irealitatea imediată* în traducerea franceză a Marianeii Șora, privirea lui Blecher este cea care m-a marcat mai întâi. Abia mai târziu, când am avut acces la original, am putut să-i apreciez scriitura. De remarcat, în trecere, că traduceri din Blecher în franceză au fost făcute de românce, cu rezultate nu întotdeauna convingătoare. Traducerea la *Vizuina luminată* de Georgeta Horodincă este de refăcut în întregime. Sper că editorii care au plănuit publicarea operelor complete ale lui Blecher în franceză vor avea bunul reflex să dea traducerea cuiva mai competent” (Ioanid 2018).

Generozitatea cu care traducătorul se referă la varianta franceză a *Întâmplărilor*, în comparație cu afirmația categorică privind traducerea *Vizuinei*, realizată de către Georgeta Horodincă, indică prețuirea exercițiului (reușit, așadar, al) Marianeii Șora. În plus, chiar în postfața volumului de la Editions de l'Ogre, care include cele două romane prezentate publicului francez de Elena Gurițanu, Hugo Pradelle recurge la două sintagme preluate din traducerea Marianeii Șora. Prima dintre ele dă chiar titlul secțiunii: „Il n'existe au monde que la boue” (cf. Blecher 1972: 169) și diferă printr-o concentrare semantică, obținută eliminând „rien d'autre”, sintagmă pe care cea de-a doua traducere o conține. Chiar și dacă tratăm omisiunea lui Pradelle drept un gest voluntar al postfațatorului care modifică ușor structura, pentru a-i imprima un efect mai puternic în titlul eseului, nu putem oferi aceleași circumstanțe atenuante și în cazul celui alt eveniment.

Referindu-se la relația subiectului blecherian cu lumea textuală, Pradelle citează construcția „C’était comme si je m’étais séparé de moi-même” (cf. Blecher 1972: 49) preferând-o variantei propuse de Elena Gurițanu, „Comme si je m’étais éloigné de moi-même”.

Întrucât restul fragmentelor folosite pentru exemplificare sunt preluate din versiunea postfațată, aspect care devine evident printr-o comparație între cele două texte, persistența acestor reminiscențe mi se pare cu atât mai notabilă. Hugo Pradelle este un cititor mai vechi al lui Blecher, autor care îi folosește drept punct de reper în redactarea unei lucrări universitare (Dinițoiu 2012). La fel ca Jan H. Mysjkin, el are primul contact cu romanul prin intermediul traducerii lui Șora. Astfel, revenirea aproape naturală a sintagmelor din prima versiune denotă statutul *memorabil* al acesteia, indicând totodată dimensiunea reală a provocării pe care Elena Gurițanu o acceptă.

În încercarea de a defini specificul traducerii și, mai exact, al *fidelității* primei versiuni față de textul blecherian, voi explicita o serie de operații care imprimă originalitatea și, în același timp, excepționalitatea ei. Folosind acest ultim termen, nu am în vedere un raport ierarhic între cele două traduceri în ceea ce privește valoarea lor artistică. Cu toate acestea, situațiile prezentate mai sus dau dovadă că, în confruntarea cu o traducere intermediară, Elena Gurițanu se confruntă nu doar cu textele în sine, ci și cu exemplaritatea presupusă a primei versiuni, performată în gesturi precum cel al lui Mysjkin sau cel involuntar al lui Pradelle.

O primă diferență în modul în care Mariana Șora resemantizează universul artistic blecherian rezidă în pluralizarea discursurilor despre criză, respectiv a perspectivelor prin care acest eveniment este experimentat de către personajul-narator. O astfel de modificare se poate identifica în prima traducere prin focalizarea asupra naturii durative și etapizate a crizei. Așa cum se poate observa comparând fragmentele citate mai jos, *ekstasis*-ul nedefinit, specific acestei perioade de tensiune, anume delocalizarea vocii narative și proiectarea ei în afara personajului-narator, este reluat aproape *ad literam* de Elena Gurițanu, în timp ce Mariana Șora reorganizează discursul

dintr-o perspectivă aproape didactică, urmărind pas cu pas desfășurarea crizei:

„Momentul suprem al crizei se consuma într-o plutire în afară de orice lume, plăcută și dureroasă în același timp. Dacă se auzea zgomot de pași, odaia intra repede în vechiul ei aspect. Se pornea atunci între pereții ei o scădere pe loc, o diminuare extrem de mică a exaltării ei, aproape imperceptibilă; asta îmi dădea convingerea că certitudinea în care trăiam era despărțită de o pojghiță foarte subțire de lumea incertitudinilor” (Blecher 1995: 149).

„A l’instant suprême, la crise se dénouait ainsi : je flottais en dehors du monde – un état à la fois plaisant et douloureux. Si j’entendais un bruit de pas, la chambre reprenait aussitôt son ancien aspect. J’enregistrais entre ses murs une baisse presque imperceptible de son exaltation ; j’en concluais que les apparents certitudes du réel n’étaient séparées du monde des incertitudes que par une cloison extrêmement fine” (Blecher 1972: 24).

„L’apogée de la crise se consommait par un flottement hors du monde, à la fois agréable et douloureux. Au premier bruit de pas, la chambre recouvrait son aspect initial. Entre ses murs, l’exaltation commençait son lent affaissement, presque imperceptible. Cela me persuadait que la certitude de mon existence n’était séparée du monde de l’incertitude que par une pellicule extrêmement fine” (Blecher 2014).

În ambele cazuri, accentul cade pe reconstrucția pas cu pas a unui eveniment repetitiv și constant în desfășurarea sa, dar perspectiva din care se construiește această descriere este diferită. Reluând structura originalului, Elena Gurițanu urmează firul cronologic al evenimentelor și alternează între subiecte și obiecte, cu scopul de a redubla această permeabilitate dintre individ și lucruri, pe care finalul paragrafului o explicitează tematic. Perspectiva subiectului-narator este cea care domină interpretarea evenimentului suferit („asta îmi dădea convingerea”, „cela me persuadait”), dar relația interior-exterior rămâne una ambivalentă, obiectele afectând subiectul în aceeași măsură în care subiectul (se) afectează. Mai mult decât atât, în acest fragment transpare chiar o formă de dominație a exteriorității – fie că este vorba de lucruri sau de criza văzută ca eveniment *care se întâmplă* – asupra interiorității, al cărei unic rol este de a crea *post festum* o coerență între momente.

În traducerea Marianeî Șora, funcțiilor asociative ale vocii narative li se mai adaugă și asumarea unei laturi senzoriale care, deși nu deplasează în mod semnificativ relațiile de putere dintre subiect și lumea exterioară, particularizează experiența personajului-narator și accentuează experimentul în defavoarea unei autentice interpenetrări ale planurilor interior și exterior, la nivel sintactic. Utilizarea repetată a pronumelui *je* centrează întregul discurs despre criză și reamintește, în acest sens, lentila prin care cititorul-model este introdus în text.

De asemenea, modul în care se construiește argumentul diferă în cele două traduceri: dacă versiunea Elenei Gurișanu urmează o structură deductivă mai permisivă, în care acumularea evenimentelor este cea care conduce la o teză, cealaltă traducere prefigurează din debutul paragrafului existența unei concluzii. În consecință, detaliile nu se înmagazinează conducând înspre interpretarea personajului, ci sunt selectate și prelucrate de către instanța narativă. Astfel, subiectul devine mai degrabă activ decât pasiv în descrierea acestei relații ambivalente între individ și exterior.

Rigiditatea construcției din varianta Marianeî Șora poate fi asociată și unui nou ritm impus textului – deși ambele traduceri punctează etapele crizei, vocea narativă acționează în prima dintre ele ca un temporizator, delimitând prin propria acțiune/reacțiune momentele crizei mult mai precis decât în cazul celeilalte, respectiv a originalului. Cu toate acestea, ritmul sacadat nu îi este specific versiunii Marianeî Șora care preferă, din contră, să reorganizeze textul în zonele în care acesta devine fragmentar, fie prin concentrarea frazelor sau a paragrafelor, fie prin eliminarea propozițiilor și/sau a sintagmelor judecate drept redundante. La nivel sintactic, o structură des întâlnită care are ca scop redistribuirea elementelor propoziționale sau chiar a propozițiilor este „*c'est ... que ...*”, în care accentul cade pe enunțul deschis prin conjuncția *que*, acesta conținând, așa cum exemplifică și fragmentele de mai jos, poziționarea subiectului în/față de eveniment:

„Între pereții aceștia care mă impresionau peste măsură, trebuia să scobor și eu spre râu. Încă de departe și cu mult înainte de a ajunge la malul râului, nările mi se umpleau de mirosul cojilor putrezite. El mă pregătea pentru „criză” ca un fel de scurtă perioadă de incubație; era un miros neplăcut și totuși suav. Așa erau și crizele” (Blecher 1995: 147-8).

„C’est entre ces parois qui m’effraient outre mesure que je devais descendre, moi aussi, jusqu’à la rivière. Bien avant d’y arriver, je sentais déjà l’odeur des graines pourries me remplir les narines. Elle me préparait pour la crise à la manière d’une brève période d’incubation; c’était une odeur désagréable et pourtant suave. Tout comme les crises” (Blecher 1972: 20).

„Entre ces parois impressionnantes, je devais, moi aussi, descendre vers la rivière. De loin, et bien avant d’atteindre ses berges, l’odeur des graines putréfiées emplissait mes narines. Elle me préparait à la crise, comme une sorte de brève période d’incubation. C’était une odeur désagréable et suave malgré tout. Tout comme mes crises” (Blecher 2014).

Atât concentrarea paragrafelor, cât și cea sintactică sunt vizibile în pasajele citate, care dau totodată seama și de diferențele în ceea ce privește registrul stilistic folosit. Structura care deschide traducerea Marianeii Șora, precum și conectarea unităților enunțului neagă specificitatea fragmentarismului blecherian, dar și a alternanțelor de ritm care întăresc efectul anumitor structuri și fraze. În schimb, construcția frastică este *îmblânzită*, adaptată la un registru stilistic înalt al limbii franceze care corespunde unei idei împărtășite de literaritate.

În paralel cu sacrificarea ritmului percutant, precum și cu redistribuirea frazelor, concentrarea paragrafelor este dublată de o insistență asupra detaliului, în acele zone textuale în care construcția poetică s-ar pierde printr-o traducere literală, precum în pasajul următor:

Erau întotdeauna aceleași locuri în stradă, în casă sau în grădină, care îmi provocau „crizele”. Ori de câte ori intram în spațiul lor, același leșin și aceeași amețelă mă

„C’étaient toujours les mêmes endroits, dans la rue, à la maison ou dans le jardin, qui provoquaient mes « crises ». Chaque fois que je franchissais leurs frontières, j’étais saisi par le même étourdissement,

„C’était toujours les mêmes endroits qui, dans la rue, à l’intérieur de la maison ou dans le jardin, provoquaient mes crises. À chaque fois que je pénétrais dans leur espace, j’étais saisi du

<p>cuprindeau. Adevărate capcane invizibile plasate ici-colo în oraș, într-un nimic deosebite de aerul ce le înconjura, ele mă așteptau cu ferocitate să cad pradă atmosferei speciale ce o conțineau. Un pas, un singur pas dacă făceam și intram într-un asemenea „spațiu blestemat”, criza venea inevitabil (Blecher 1995: 146).</p>	<p>le même vertige. Véritables pièges invisibles placés çà et là dans la ville, ils ne se distinguaient en rien des lieux voisins; ils me guettaient avec férocité pour faire de moi la proie de l’atmosphère particulière qui émanait d’eux. Un pas, un seul pas à l’intérieur d’un de ces « espaces maudits », et c’était la crise, inévitable” (Blecher 1972: 18).</p>	<p>même malaise, du même vertige. Véritables pièges invisibles parsemés ici et là dans la ville, semblables en tout point à l’air qui les entourait – ils attendaient, féroces, que je succombe à leur atmosphère spéciale. Franchir d’un pas, d’un seul, la frontière de ces « espaces maudits » déclenchait inévitablement une crise.” (Blecher 2014)</p>
--	--	--

Deși fragmentele supuse comparației comportă mai multe tipuri de dificultăți, interesul principal rezidă în construcția relației privilegiate dintre ființa naratorului și spațiu. Mariana Șora o redă în traducerea sa recurgând la un imaginar energetic, în virtutea căruia legătura dintre personaj și lume se definește magnetic, pornind de la o atracție exercitată de un soi de câmp organizat în jurul capcanelor. Atmosfera *conținută* devine, în traducere, *emanată*, ceea ce denotă o schimbare de sens, dublând la nivel semantic atracția pe care naratorul o construiește tematic în jurul spațiilor.

Decizia de a traduce literal „cu ferocitate” mi se pare de asemenea una inspirată, întrucât păstrează ambiguitatea sintagmei și a funcției sale semantice, înțelesul urmând a fi reconstruit contextual/situațional, în strânsă legătură cu relația dintre eu și capcane, în timp ce adjectivul „*féroces*” se constituie în mod explicit drept un atribuit al capcanelor. De asemenea, acest exemplu dovedește că Elena Gurițanu nu trece textul doar printr-un filtru literal, ci construiește semnificație într-o interpretare complexă, dar mai puțin vizibilă.

Prin urmare, specificitatea versiunii Mariane Șora rezidă în impunerea unui ritm care se diferențiază net de cel al originalului, fie prin concentrare (în majoritatea cazurilor), fie prin expansiune. Această flexibilitate este dublată și de un simț acut al zonelor de maximă importanță ale textului, ceea ce îi permite să (re)construiască în situații precise exprimări

memorabile, de felul celor citate din memorie de către Hugo Pradelle. În contrapondere, Elena Gurițanu restituie dinamica socială și culturală conținută în original, creditându-l totodată pe acesta din urmă cu pretenția de *traductibilitate* pe care însuși Blecher o înscrisa în text⁴. În virtutea acestui fapt, traducătoarea tratează romanul în principal din unghiul echivalențelor (de cele mai multe ori) posibile, iar nu din cel al problemelor care necesită o rezolvare în/prin rescriere.

Bibliografie

1. Blecher 1972: Marcel Blecher, *Aventures dans l'irréalité immédiate*, traducere de Marienne Sora, Paris, Éditions Denoël, 1972.
2. Blecher 1995: M. Blecher, *Inimi cicatrizate. Întâmplări în irealitatea imediată*, ediție îngrijită, prefață și curriculum vitae de Teodor Vârgolici, București, Editura 100+1 Gramar, 1995.
3. Blecher 2014: Max Blecher, *Aventures dans l'irréalité immédiate, suivi de Cœurs cicatrisés*, traducere de Elena Gurițanu, Paris, Editions de l'Ogre, 2014. Ebook.
4. Dinițoiu 2012: Adina Dinițoiu, „Nu suntem sclavi ai actualității literare”. *Interviu cu Hugo Pradelle, jurnalist la revista „La Quinzaine littéraire”*, în „Observator cultural”, nr. 652, 29 noiembrie 2012, <https://www.observatorcultural.ro/articol/nu-sintem-sclavi-ai-actualitatii-literare-2/>, consultat în 23 august 2022.
5. Ioanid 2018: Doina Ioanid, *Chestionar pentru traducătorii lui Max Blecher*, în „Observator cultural”, nr. 924, 1 iunie 2018, <https://www.observatorcultural.ro/articol/chestionar-pentru-traducatorii-lui-max-blecher/>, consultat în 15 iulie 2022.
6. Meschonnic 1999: Henri Meschonnic, *Poétique du traduire*, Paris, Verdier, 1999.
7. Mironescu Doris, 2018: *M. Blecher. Împotriva biografiei*, București, Humanitas, 2018.
8. Socaci 2020, Anca Socaci, *M. Blecher le Français – despre receptare în contextul revizuirilor planetare* în „Transilvania”, nr. 4, 2020, pp. 23-37.
9. Vida 2012: Raluca Anamaria Vida, *Le scandale de la retraduction ou de la multiplicité du double*, în vol. Michaël Mariaule și Corinne Wecksteen (eds.), *Le double en traduction ou l'impossible? entre-deux*, volumul II, Arras, Artois Presses Université, 2012, <https://books.openedition.org/apu/5148#tocfrom1n3>, consultat în 25 octombrie 2021.

⁴ Se știe că autorul a urmărit din timpul vieții să își traducă acest prim roman în limba franceză – v. Mironescu 2018: 247.

„Îmblânzirea” limbii române. Dileme ale procesului de predare a limbii române minorității maghiare din România

SAVIN IOANA

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *The “taming” of the Romanian language. Dilemmas of the process of teaching the Romanian language to the Hungarian minority in Romania. Although the teaching of Romanian as a foreign language started several decades ago in Romania (in Cluj and Bucharest), the teaching of Romanian language to Hungarian speakers, outside the state institutional context, is a relatively new phenomenon. After the 2000s, in a few places in “Szeklerland” public servants such as mayors and representatives of the local councils took initiatives to introduce courses of Romanian as a second language. Then, the phenomenon expanded and small, local and independent initiatives appeared. One of the first centers of this kind is “Spektrum” in Miercurea Ciuc, which launched Romanian language courses for Hungarians as early as 2003-2004. In Cluj, a similar language center, where most of the students are Hungarians that learn Romanian as a foreign language, was established in 2017. The present paper is based on information collected from two language centers, “Spektrum” from Miercurea Ciuc and, respectively, the “Musafir - Centre of Languages and Cultures” in Cluj, which from the beginning defined its “mission” of teaching the Romanian language to Hungarian children and adults in Romania, in a playful, informal manner. This text briefly presents the challenges faced by the teachers, but also underlines the motivation behind the students and the emotional and/or linguistic difficulties they face. The work is based on interviews, on one hand, and on my own experience as a Romanian teacher at the “Musafir” center, on the other.*

Keywords: *Romanian language, second language acquisition, teaching Romanian to Hungarian minority.*

1. Introducere

Deși predarea limbii române ca limbă străină a început în urmă cu câteva decenii în România (la Cluj și la București), predarea limbii române vorbitorilor de maghiară, în afara contextului instituțional de stat, este un fenomen relativ nou. După anii 2000, în câteva localități din „Ținutul Secuiesc” apar inițiative de predare a limbii române, din partea instituțiilor statale, la început (primării, consilii locale). Apoi, fenomenul se extinde, apar inițiative mici, locale și independente, care organizează tabere de vară pentru elevii având limba maternă maghiara, cu scopul de a le facilita „împrietenirea” cu limba română, dar și cursuri organizate, sistematizate pentru elevi și adulți. Unul dintre primele centre de acest gen este Spektrum din Miercurea Ciuc, care a lansat cursurile de limba română pentru maghiari încă din 2003-2004. În Cluj, un astfel de centru de limbi, unde cea mai mare parte a cursanților sunt elevii maghiari care vin la ore de română, s-a înființat în 2017. Lucrarea de față se bazează pe informații colectate de la două centre de limbi, „Spektrum” din Miercurea Ciuc și, respectiv, Centrul Cultural pentru Limbi Străine – „Musafir” din Cluj, care și-a definit de la început „misiunea” de predare a limbii române copiilor și adulților maghiari din România, într-o manieră jucăușă, informală. Încă din primele afișe de promovare a centrului, se întrevede accentul pe limba vorbită, ca distanțare față de limba literară din școli. Nevoia unor astfel de cursuri în Cluj a fost dovedită încă din primul an, când s-au înscris un număr mare de persoane, repartizate în cinci grupe pentru limba română, incluzând grupa de adulți.

Textul de față dorește să prezinte pe scurt, provocările întâmpinate de către profesori, dar și să arate motivația din spatele cursanților și dificultățile de ordin emoțional și/sau lingvistic, cu care aceștia se confruntă. Lucrarea se bazează pe interviuri, pe de o parte, și pe experiența proprie ca profesor de română în cadrul centrului „Musafir”, pe de altă parte.

2. Limba română pentru minoritarii maghiari din România

Conceptul de „limba română ca limbă străină” a apărut în legătură cu persoanele având altă naționalitate decât română, care, din diferite motive, ajung să locuiască temporar sau permanent în România. Cursanții din această categorie se aseamănă prin faptul că predarea limbii se face de la zero, cunoștințele lor sunt minime, iar aceștia învață limba română treptat, utilizând manuale specifice de predare a limbii române ca limbă străină și fără ca profilul lor cultural-ideologic sau achizițiile lor lingvistice anterioare să devină un element relevant (blocant) în procesul predării. Un aspect al conceptului de „limbă străină” este faptul că „limba română nu este doar un vehicul de comunicare, ci este și o dimensiune a culturii investită cu semnificații simbolice profunde. Este simbol al unității naționale, este simbol al continuității istorice, respectiv, limba este considerată a fi purtătoare și depozit al unor valori culturale” (Horvath 2008: 55). Pentru un emigrant aceste valori sunt străine, cum este, de asemenea, și limba. Cursantul străin va fi, așadar, deschis la a asimila și cunoaște întregul bagaj cultural cu care vine achiziționarea unei limbi străine.

Când este vorba de predarea limbii române minorității maghiare din România, resimțim rămășițele dintr-un trecut în care aceste implicații de natură ideologică au fost percepute ca fiind o tendință de anihilare a culturii maghiare. Drept urmare, aceste valori culturale transmise prin limbă nu sunt considerate – și nici nu sunt, cel mai adesea – cu totul străine unui minoritar maghiar. Însă, conform Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților din România, sub aspect strict lingvistic – ca funcție a comunicării, limba română rămâne străină pentru aproximativ 40% dintre maghiari, pentru care „comunicarea cotidiană în limba română este un eveniment mai degrabă sporadic, decât o practică cotidiană” (Horvath 2008: 51). După cum a identificat Horvath, predarea limbii române minorității maghiare în instituțiile de stat vine, în mod voit cu această încărcătură ideologică, politică, purtând cu ea valorile culturale, istorice românești¹.

¹ [...] pentru promovarea normei și a standardelor literare în predare, care este de cele mai multe ori străină de contextele reale de comunicare ale subiecților (Bochmann, 1993). [...]

Rămâne în plan secund, astfel, planificarea însușirii limbii cu accent pe utilizator și pe contextele de viață cotidiană în care acesta va trebui să comunice (Horvath 2008: 56).

Profilul cursanților din cadrul minorității maghiare din România este semnificativ diferit de cel al cetățenilor străini. În primul rând, această categorie învață limba și literatură română în cadrul sistemului de educație din România, începând cu învățământul primar, până în clasa a douăsprezecea. Limba și literatura română este o disciplină obligatorie, chiar dacă elevii urmează cursurile unei școli cu predare în limba maghiară. În clasele primare, predarea limbii române se face de către învățător/învățătoare care, uneori are un accent maghiar sau are, la rândul-i, lacune în ceea ce privește limba română. Apoi, în gimnaziu și la liceu, limba română e predată de un profesor de limba română care, pe de o parte, nu este instruit pentru predarea limbii române ca limbă străină/nematernă, iar pe de altă parte nici nu beneficiază de o programă școlară care să-l ajute. Chiar dacă s-a creat o altă linie de manuale pentru predarea limbii române în școlile cu predare în maghiară, acestea nu răspund nevoilor comunității maghiare, menținând aceeași încărcătură culturală amintită de Horvath (2008) și nefiind, metodologic, structurată după modelul predării unei limbi străine.

Lipsa unei abordări adecvate, care să țină cont de contextual lingvistico-social al elevului maghiar, este unul dintre dezavantajele majore răsfrânte asupra comunității de elevi maghiari: limba română se predă ca și cum aceasta ar fi deja cunoscută de către elev, în timp ce limba română nu îi

materia limba română nu este în mod prioritar o disciplină care să ajute la socializarea lingvistică, ci mai degrabă o disciplină în cadrul căreia sunt predate cunoștințe despre limbă ca obiect al culturii, despre produsele culturale semnificative produse în această limbă, respectiv un metadiscurs despre cum funcționează limba (gramatica). Atât conținutul predării cât și vocabularul, regulile de utilizare ale limbii ce sunt însușite pe parcursul acestui proces au puțină relevanță pentru comunicarea cotidiană. Acest lucru este ceva normal, deoarece nu socializarea lingvistică pentru situațiile cotidiene este scopul primar al acestui exercițiu, ci însușirea unor cunoștințe despre limbă și cultură, respectiv formarea unor dispoziții și orientări valorice legate de limbă și cultură. Deci, dacă o mare parte a elevilor și a absolvenților maghiari nu pot să folosească limba română aceasta se datorează faptului că obiectivul pedagogic prioritar nu a fost ca ei să învețe să facă acest lucru” (Horvath 2008: 56).

este, în general, cunoscută celui care începe clasa I la școlile cu predare în limba maghiară și – fără un efort suplimentar, individual – nu ajunge să fie stăpânită și utilizată corect nici până în clasa a douăsprezecea. Astfel, elevul este aruncat de la început într-o „mare de cuvinte, texte și concepte” necunoscute, străine, care îi devin, în final, ostile, din moment ce acesta nu va reuși să și le însușească pe tot parcursul școlarizării formale. Această nereușită, în paralel cu lipsa contactelor firești interumane „din fața blocului”, a produs deja o generație de tineri (25-40 de ani), care se vede nevoită să își asume învățarea limbii române ca pe o provocare pur personală (nu o obligație impusă de stat), să facă demersuri pe cont propriu, în hotărârea de a trece peste frustrarea acumulată pe parcursul anilor de școală.

3. „Îmblânzirea” limbii române

Titlul lucrării de față este formulat în așa fel încât să sublinieze faptul că limba română nu este predată după metodologia predării unei limbi străine (adică scopul nu este să îl învețe pe elev să vorbească și să folosească, efectiv, limba română, presupunând că acesta nu o cunoaște), ci e predată mai degrabă literatura și concepte gramaticale complexe (adică se pornește de la premisa că elevul cunoaște deja limbajul cotidian și știe să își exprime nevoile de bază în această limbă).

Se face astfel abstracție de realitatea lingvistico-socială a elevului minoritar maghiar, care nu și-a însușit limba română. Această realitate generează înstrăinare față de limba română. În funcție de zona geografică din țară, vorbitorul de limbă maghiară nu poate, adesea nici ca adult, să exprime o necesitate cotidiană, într-un limbaj informal. Neputându-se exprima în limba română, este firesc că aceasta îi devine ostilă, în contextul în care presiunea socială (națională) este ca aceasta să fi fost deja însușită.

Limba română este din start, pe ultimele locuri din topul preferințelor școlare – o materie pentru care e nevoie de alte școli și alți profesori, să o facă mai accesibilă, mai ușor de asimilat. Însușirea acestei limbi devine adesea, mai târziu, o adevărată provocare personală, de depășire a propriilor limite.

În acest context, scopul acestor școli private unde se poate învăța limba română după principiile predării limbilor străine (presupunând că învățăcelul nu are cunoștințe prealabile), este să își apropie studenții prin ceea ce numesc un proces de „îmblânzire” a limbii. În aceste școli limba română este dată jos de pe pedestalul pe care a așezat-o statul (vezi Horvath 200), adică se dezbracă de limbajul formal, instituțional, devenind un potențial instrument util în comunicarea informală, cotidiană, *de socializare*. Fiindcă această funcționalitate a limbii, cea de socializare, este cea care lipsește din procesul învățării formale, instituționale. Nu este deloc exagerat să afirm că „îmblânzirea” constă în mare parte, practic, în a deveni, ca profesor, un fel de terapeut, care este în stare să înțeleagă și să accepte în primul rând faptul că învățăcelul nu are cunoștințe de bază și, în al doilea rând, să nu pretindă că aceste cunoștințe „ar trebuie” să fie prezente. De fapt, cursantul, atât elevul, cât și adultul, va percepe limba română ca „îmblânzită” în așa-zisul moment *zero* și nu se va mai simți judecat pentru ceea ce poate sau nu poate să exprime în limba română. Întâlnirea forțată și deloc comodă cu limba română este un element care rănește generația actuală, care se simte segregată din moment ce sensul învățării limbii este unic: doar dinspre maghiară înspre română, nu și invers. Din acest motiv, de exemplu, centrul „Musalir” a înființat și o grupă pentru învățarea limbii maghiare, la care sunt înscriși vorbitori de limbă maternă română.

Cererea pentru ore de limba română din partea comunității maghiare a crescut recent (în ultimii 10-15 ani). Se înscriu la ore de limba română copii de la vârstă fragedă (clasa 0 și, mai nou, chiar preșcolari) până la adulți care au cunoștințe solide de limbă română, însă totuși simt că își mai pot îmbunătăți cunoștințele: fie prin dezvoltarea vocabularului, fie prin clarificarea anumitor chestiuni ce țin de pronumele personal, de prepoziții, de timpuri ale verbului (în special imperfectul și conjunctivul).

Contextul cultural-politic al vorbitorilor de maghiară din România îi plasează pe aceștia într-o situația lingvistică aparte: vorbitorii nativi de maghiară devin adulți cu un vocabular foarte bogat, cu multe cunoștințe ce țin de limba română, însă toate acestea sunt o materie amorfă care de multe ori nu face sens, nu poate fi folosită, sau care nu ajunge să fie descifrată și

pusă corect în practică. Astfel, aceștia sunt nevoiți să vină în centre private, unde profesorii de limba română încearcă să predea româna ca limbă străină, fără să fi fost nici aceștia, la rândul lor, instruiți pentru a face asta, dar având aplecarea necesară să „inventeze” o metodă. Limba română trebuie dezvăluită, la propriu, ca și cum româna ar avea asupra ei un vâl, prin care individul a întrevăzut niște lucruri, dar acestea au rămas neclare, iar noi, profesorii extracurriculari, nu facem decât să „luăm vâlul de pe limbă”.

4. Fragmente din interviuri

În luna octombrie 2021, am aplicat un miniinterviu în rândul profesorilor de la Spektrum-Miercurea Ciuc, prin care am urmărit să aflu următoarele lucruri:

- care este contextul social în care s-au înființat școlile de limbă ce predau limba română maghiarilor;
- ce profil trebuie să aibă profesorul de limba română și care sunt provocările pe care acesta le întâmpină;
- ce manuale/materiale sunt folosite și care este metoda de lucru;
- care este motivația cursanților;
- care este viziunea acestor școli.

[Întrebare] *Care este contextul social în care s-au înființat școlile de limbă cu predarea limbii române maghiarilor?*

[Răspuns] *Inițial limba română nu a fost solicitată de mulți localnici (cred că nici nu era concepută ca o limbă modernă care trebuie învățată cu aceleași metode ca engleza), însă încet-încet oamenii au realizat că acele cunoștințe pe care le dobândesc la școală, nu prea îi ajută să comunice în viața de zi cu zi. Noi am organizat și conferințe pentru profesori de română ca limbă nematernă, în 2005-2006 (în colaborarea cu Universitatea Sapiientia din Miercurea-Ciuc, cu suportul Centrului Etnocultural din Cluj), unde au participat reprezentanți ai Ministerului Educației, și cu mare surprindere am constatat că, din păcate, ei (cei cu care am avut ocazia să ne întâlnim de la Minister) nici nu cunosc, nici nu recunosc problema... Când i-am povestit atunci unui asemenea reprezentant (nu eu personal, ci mulți profesori de*

aici) că majoritate copiilor secui care obțin 7-8 la bacalaureat „recitând” opera poetică a lui Lucian Blaga (sau oricare mare poet/scriitor român), nu ar fi capabili să-și facă cumpărături pe piață sau nu știu ce-i aia „făraș” sau „lighean”, ni s-a zis că exagerăm și pur și simplu nu poate să fie adevărat acest lucru. De aici am pornit așadar... (director Spektrum, Miercurea Ciuc, octombrie 2021)

[Întrebare] *Este adevărat că lipsește Româna „din fața blocului”. Ce îmi puteți spune despre Româna informală?*

[Interpretare a răspunsului] Un subiect recurent în interiorul școlilor (fondatori ai școlilor și părinți care își înscriu copiii la ore de română) este cel al lipsei interacțiunii copiilor literalmente „în fața blocului”. Există un soi de nostalgie după alte vremuri, în care copiii învățau limba română (dar și invers – românii – maghiara) la joacă. Acum însă elevii nu se mai joacă împreună dacă nu se cunosc, viața socială și a părinților, deci și a copiilor, este diferită. Există cercuri restrânse și clar delimitate de prietenii, în interiorul cărora se învârt și copiii. Deci acea situație cultural-lingvistică, nu mai are loc, efectiv. Pentru copii, spun părinții și directorii de școală, acesta este cel mai semnificativ dezavantaj.

[Întrebare] *Care este motivația adulților pentru a participa la cursuri?*

[Răspuns și/sau interpretare a răspunsului] *De obicei aceste persoane adulte își doresc să evolueze profesional, să își îmbunătățească relațiile la locul de muncă, să simtă că nu există nici un pericol de înțelegere a sarcinilor pe care le primesc. Însușirea limbii române este pentru cursant, un element de dezvoltare personală („să simtă că fac ceva doar pentru ei”) și rezultatul unei dorințe de a-și demonstra lui însuși că poate depăși teama de...limba română. Mai mult decât despre învățarea limbii în sine, este vorba despre depășirea fricii de a vorbi și de a înfrunta prejudecățile societății. Depășirea rușinii are loc inclusiv prin regăsirea în cadrul grupei, a altor cursanți care sunt în aceeași situație: este cumva copleșitoare aceasta normalitate de necunoaștere a limbii române, dar care le da curaj. (profesor Spektrum, Miercurea Ciuc)*

Adulții doresc să evolueze, să simtă că fac ceva doar pentru ei și când ajung într-o grupă în care întâlnesc alți 10 -15 adulți în aceeași situație, vor să comunice mai ales oral, să aibă curaj să se exprime, să nu le fie frică, teamă, de greșeli în exprimare și desigur, să comunice mai fluent și cât mai corect. (director, Spektrum, Miercurea Ciuc)

(părinții) Vor ca copiii lor să învețe să comunice fluent în limba română. Cei care își înscriu copiii la cursuri de pregătire pentru examenul național și BAC vor ca copiii lor să obțină o notă cât mai bună la aceste examene.”

[Întrebare] *Cum s-au adaptat profesorii la predarea limbii române pentru maghiari? Care este profilul profului care face asta?*

[Răspuns și/sau interpretare a răspunsului] *Sunt profesori de limba română, specializați și în predarea limbilor străine – ceea ce înseamnă că profesorul predă după modelul predării altor limbi, profesorul va încerca uneori chiar să traducă exerciții din manuale de limba engleză – de exemplu, pentru a le folosi la ora de limba română.*

Alteori, profesorii pornesc cu elevii la magazine, în oraș, la piață pentru a-i pune în fața situațiilor concrete de utilizare a limbii: Eu mă duc cu elevii mei la cafenea și îi pun să comande în limba română, cu cei mai mici am fost la piață, la poștă, îi pun în toate situațiile posibile doar că nu am timp și materiale pentru o eficientizare echitabilă (profesor Spektrum).

[Întrebare] *Cum trebuie să fie profesorul de limba română pentru maghiari?*

[Răspuns] *Profesorul, cred eu, trebuie să aibă multă răbdare, să fie empatic. Copiii nu au numai nevoie să învețe limba, ci și pe cineva care să le asculte problemele. (profesor Spektrum)*

Să fie empatic mai întâi. Să recunoască și să admită cât de multe frustrări au copiii (chiar și adulții) în urma eșecurilor repetate pe care le-au avut în școală legat de învățarea limbii române... Să-i încurajeze pe copii, în loc să-i intimideze. Să aprecieze eforturile lor și să se bucure împreună cu ei când ajung să se exprime și să simtă bucuria „stăpânirii” unor noi mijloace de comunicare... Deci să fie capabil mai întâi să înțeleagă nevoile cursanților, să se bazeze pe dificultățile lor, nivelul lor actual de comunicare și obiectivele lor... Să fie gata să se adapteze, să găsească soluții

noi (dacă cele inițial planificate nu par eficiente)... și să aibă cunoștințe de metodologiile de predare a limbilor străine. (profesor Spektrum)

[Întrebare] *Care sunt dificultățile întâmpinate de profesor?*

[Răspuns] *Cred că una dintre dificultăți este să reușim să neutralizăm (dizolvăm, contracaraăm) frustrările provenite din sistemul public, adică acel sentiment de eșec permanent resimțit de cei mai mulți copii, că româna e ceva imposibil de învățat la nivelul solicitat de programele școlare, că e mult prea dificil, prea multe posibilități de a greși, prea mult accent pe corecție (în comparație cu orele de engleză de pildă), din manuale care sunt prea departe de lumea cotidiană a copiilor. (profesor, Spektrum)*

Partea cea mai grea în predarea limbii este să schimb atitudinea față de limba română. (profesor, Spektrum)

E greu să îi faci să înțeleagă că limba română se poate învăța și făcând ceea ce le place, de exemplu să se uite la filmele/serialele preferate, să citească sau să recitească ceva ce au citit deja, să asculte radio/muzică, să se împrietenească cu români. E greu să scot și elemente învățate greșit. (profesor, Spektrum)

Din experiența mea de profesor de limba română la Musafir, dezvățarea, adică scoaterea elementelor învățate greșit este cea mai dificilă parte din procesul de învățare. Mai ales în cazul adulților, practic, mai mult decât predarea efectivă a limbii, ne ocupăm cu „dezvățarea”. Nu se predă limba, ci mai degrabă se dezvăță cursantul să utilizeze o limbă greșit asimilată (ca urmare a modului inadecvat de învățare în școli).

[Întrebare] *Există o barieră culturală?*

[Răspuns] *În zilele noastre nu mai este chiar o barieră culturală, se găsesc, unii, dar nu atât de mulți ca atunci când eram eu elevă. Bariera lingvistică însă este vizibilă. Ei aud [limba română] numai la școală, iar acolo comunicarea este minimală. (profesor Spektrum)*

Predarea limbii române trebuie făcută și mai eficientă decât cea a limbii engleze (deoarece contextul vieții copiilor e mai favorabilă învățării limbii engleze), profesorii ar trebui să se informeze de teme și contexte care sunt interesante pentru

copiii... Vloggeri, influenceri, muzică contemporană în limba română, teme actuale și de interes pentru discuțiile la ore... Literatura clasică e bună, dar competențele de comunicare nu se prea pot facilita pe această cale. (profesor Spektrum)

Este clar că nu există context lingvistic ...deloc. Au foarte puțini prieteni români și pentru unii eu sunt singura româncă cu care intră în contact ...ceea ce e uneori frustrant pt mine. (profesor Spektrum)

5. Concluzii

Întrucât expunerea la limba română informală lipsește în proporție foarte mare, cursurile oferite de școlile private încearcă să înlocuiască în cât mai mare măsură această lipsă. Profesorul va simula multiple situații reale de comunicare, ieșind din sala de clasă sau depășind metodele clasice.

Greșelile nu sunt neapărat încurajate, dar se observă un efort în direcția încurajării vorbirii chiar cu riscul de a apărea greșeli de semantică sau gramaticale, pentru a anihila sau măcar diminua sentimentul de inferioritate derivat din necunoașterea limbii române. Efortul actului didactic vizează în primul rând funcționalitatea limbii și abia în al doilea rând corectitudinea. Cursantul trebuie, în primul rând, să prindă curaj să folosească limba română, abia pe urmă procesul didactic se va concentra pe „dezvățare” și repararea greșelilor – dacă este cazul, și apoi pe învățarea propriu-zisă. Desigur, în practică, aceste etape nu sunt delimitate atât de clar, ele se întrepătrund, procesul didactic mergând în sincron.

Sentimentul de indignare este frecvent în țările cu educație bilingvă (Hockley 2008). De asemenea, segregarea – faptul că există școli „românești” și școli „ungurești”, nu este în avantajul minorităților (vezi Andrew 2008). Elevii nu au, astfel, ocazia să se întâlnească și să vorbească (prin joacă) eventual în ambele limbi, în pauzele de la școală, deci învățarea informală este „destul de improbabilă” (Horvath 2008). Delimitarea în funcție de limba de predare nu face decât să separe cele două grupuri sociale. Pentru o eficientizare a însușirii limbii române de către minoritatea maghiară din România, elevii ar trebui să fie expuși la „situații mai variate de expunere la limba română” (Horvath 2008). În acest scop, școlile private încearcă că

încapsuleze în cadru formal, situațiile informale. Se poate afirma ca aceasta este o nouă metodă de predare.

Bibliografie

1. Hockley 2008: Andrew Hockley, *Perspective globale în educația bilingvă în* Horváth István, Tódor Erika Mária (ed.), *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2013*, Editura Limes – Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca, 2008.
2. Horváth 2008: Horváth István, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului minoritar din România. Către o nouă problematizare în* Horváth István, Tódor Erika Mária (ed.), *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2013*, Editura Limes – Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca, 2008.

Acompaniamentul intercultural, metoda NovaTris și RLS *sau cum să navighezi pe marea dinamicilor interculturale*

NORA NEAMȚ

Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”

Abstract. *Intercultural accompaniment, the NovaTris method or how to sail the seas of intercultural dynamics.* This paper discusses an alternative for teaching intercultural competence (IC) during Romanian as a Foreign Language classes. European language policies emphasise the importance of integrating IC within foreign language classes. However, institutional constraints pose problems in terms of method, feasibility, and evaluation. Interculturality, as an unstable, fluid, and heterogeneous concept, must be redefined in order to encompass simplexity. Simplexity is a continuous transformation of the simple into the complex and vice-versa, depending on a multitude of variable factors. IC cannot be taught as such since it varies from one individual to another, from one interaction to another. Nonetheless, the cognitive resources which are stimulated by IC can be categorised since they are more stable. As such, IC cannot be transferred by means of teaching, but it can guide the process of developing knowledge, attitudes and values, and skills through encounters with alterity. The NovaTris method offers an alternative for the development of IC through the individualised repositioning of the students, according to their individualised needs. The method is based on the principles of knowledge obtained through experience, of awareness, and of the mirror effect. Moreover, the original self is transformed through a complex process of putting things into perspective, of changing the context, and of formalising one's internal resources. The activities tested by NovaTris are also available online, in the *Toolbox*. These activities can be used during foreign language classes without being separated from the tasks aimed at developing general communication skills.

Keywords: *intercultural competence, simplicity, otherness, intercultural dynamics, intercultural accompaniment, NovaTris method, toolbox, linguistic competence, Romanian as a foreign language.*

1. Competența interculturală

Curs/activități practice de limba română: 3 sau 2 ore pe săptămână, timp de 6 semestre, în funcție de facultate. Nivel de competență comunicativă atins: B1+/B2, respectiv A2. Moduri de comunicare: receptare, producere, interacțiune, mediere. Cifre și litere pentru a descrie „la rece” performanța lingvistică în limba-țintă a celor peste 2000 de studenți străini ai Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, aflați în plină imersiune într-un mediu nou.

Deși scopul este declarat educativ, învățarea implică mult mai mult decât strict competența lingvistică sau metalingvistică. Studenții noștri studiază în România, la secții în engleză sau franceză, învață limba română pentru a putea comunica eficient cu pacienții, dar, în primul rând, ei trăiesc într-o lume nouă, confruntându-se, în general fără pregătire prealabilă, cu multiple aspecte simultane: imaginar cultural de referință, imaginar cultural de contact, apartenență identitară etc. În acest context, competența interculturală ar trebui să le asigure o comunicare eficientă și o colaborare/integrare eficientă, dacă este dorită. Văzuți ca actori sociali, studenții pot atinge diferite niveluri ale competenței interculturale, din motive pragmatice, dar acestea riscă să fie doar moduri comunicative și acțiuni neasumate, superficiale. Or, competența interculturală (CI) se dorește a fi o asumare conștientă¹.

¹ În acest sens, al conștientizării experiențelor interculturale și al reflecției, apare, în 2009 deja, *Autobiographie des rencontres interculturelles/Autobiography of intercultural encounters* (AIE) (Byram et alii: 2009), o serie de documente create în scopul de „a încuraja dezvoltarea competențelor cognitive pertinente pentru a interacționa eficient cu indivizi din alte grupuri culturale și pentru a aprecia valoarea și beneficiile vieții împreună în societăți diversificate cultural” (AIE 2009: 13). Seria cuprinde aspecte teoretice, fișe practice, aspecte de mediere, imagini și texte, feedback. Documentele sunt răspunsul imediat la recomandările Cartei albe a dialogului intercultural „Trăind împreună ca egali în demnitate”, proiect lansat de Comitetul Miniștrilor, Consiliul Europei, în 2008.

În 2016, *Ghidul pentru dezvoltarea și aplicarea programelor curriculare pentru o educație plurilingvă și interculturală* (GDEPI) definește competența interculturală drept „capacitatea de a trăi experiența alterității și a diversității culturale, de a analiza această experiență și de a profita de pe urma ei” (GDEPI 2016: 10) astfel încât un individ să ajungă la o mai bună înțelegere a alterității, să poată fi un mediator² între diferite grupuri sociale, prin explicarea și interpretarea perspectivelor multiple; experiența alterității poate fi folosită pentru a reflecta asupra aspectelor luate ca atare în propria sa cultură sau în mediul său.

Politicile lingvistice europene actuale acordă din ce în ce mai multă greutate CI, alături de competența de mediere. Nu numai Departamentul pentru Educație al Consiliului Europei se apleacă asupra CI, ci, în contextul unei lumi în continuă schimbare, și Directoratul pentru Cetățenie Democratică și Participare și Directoratul General pentru Democrație, astfel încât CI este definită de *Cadrul de referință al competențelor pentru o cultură democratică* (CRCCD) astfel: „competența interculturală reprezintă capacitatea de a mobiliza și de a pune în aplicare resurse psihologice relevante pentru a răspunde adecvat și eficient cerințelor, provocărilor și oportunităților prezentate de situațiile interculturale. Mai precis, aceasta implică o combinație de valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică aplicate printr-o acțiune care permite persoanei: să înțeleagă și să respecte persoanele care sunt percepute ca având afilieri culturale diferite de cele proprii; să răspundă adecvat, eficient și cu respect atunci când interacționează și comunică cu astfel de persoane; să stabilească relații pozitive și constructive cu astfel

² Mediarea este detaliată în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Companion Volume cu noi descriptori* (CV 2017), iar elementele interculturale apar în mod special în secțiunea *Medierea comunicării*, în scala pentru Stabilirea unui spațiu pluricultural (CV 2017: 120-121) și în secțiunea *Competenței plurilingve și pluriculturale*, în scala pentru Exploatarea unui repertoriu pluricultural (CV 2017: 145).

de persoane” (CRCCD 2018: 70)³. CRCCD reia *ad literam* definiția CI propusă în 2014 de Byram *et alli* în *Developing intercultural competence through education* (DICE), cu definirea⁴ noțiunilor de „respect”, „adekvat” și „eficient”: „„Respect’ înseamnă că o persoană are o părere pozitivă despre cealaltă persoană, că o apreciază și prețuiește; „adekvat” înseamnă că toți participanții implicați sunt mulțumiți în aceeași măsură de faptul că interacțiunea se desfășoară în limitele normelor culturale previzibile; „eficient’ înseamnă că toți cei implicați sunt capabili să-și îndeplinească obiectivele legate de interacțiune, cel puțin parțial” (CRCCD 2018: 70/DICE 2014: 80-81).

Componentele CI (atitudini, cunoștințe și înțelegere, abilități și acțiuni (DICE 2014: 83-85)) și în special acțiunea fac din educația interculturală unul dintre obiectivele majore ale ECD (Educația pentru cetățenie democratică) și EDO (Educația pentru drepturile omului). În contextul lumii actuale, competența interculturală pune bazele unei cetățenii mondiale prin acțiune, interacțiune și participare la proiecte comune, asumarea responsabilităților comune, în scopul unei coexistențe pacifice (cf. DICE 2014: 85)⁵.

Astfel, CRCCD propune un set de 20 de competențe (Figura 1), împărțite în valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică „de care persoanele au nevoie pentru a funcționa ca cetățeni competenți din punct de vedere democratic și intercultural” și „care trebuie să fie vizate de cadrele didactice pentru ca elevii/studentii să poată acționa ca cetățeni competenți și eficienți din punct de vedere democratic.

³ Este important de subliniat că în descrierea conceptului de CI, DICE subliniază în primul rând ce nu înseamnă CI: abandonul propriilor identități sau adoptarea practicilor, credințelor, discursului sau valorilor altor culturi (cf. DICE 2014: 23). Aceeași remarcă este subliniată și de AIE (2009: 10).

⁴ Ne abținem de la a comenta traducerea.

⁵ Competența interculturală ca parte integrantă a cetățeniei democratice constituie un răspuns la propunerile din 2008 ale Cartei albe a dialogului intercultural „Trăind împreună ca egali în demnitate”.

Figura 1: Cele 20 de competențe incluse în modelul de competență

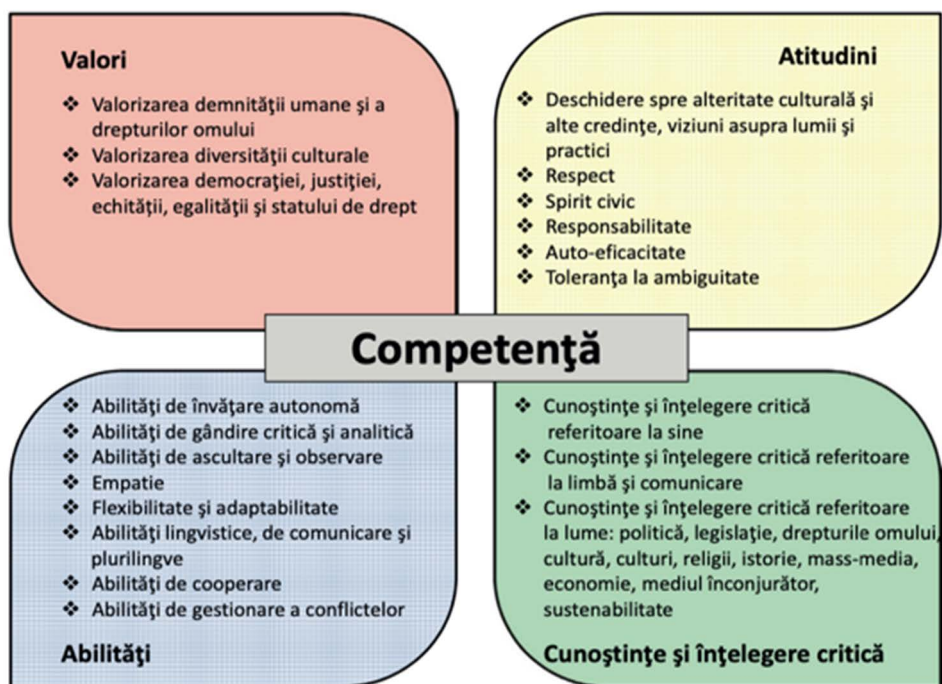


Fig. 1. Modelul de competență (CRCCD 2014: 38).

De la competența interculturală ca element indispensabil cetățeniei mondiale la competența interculturală dezvoltată prin cursurile de limbă, de la competențe globale la competențe specifice, unde ne situăm în abordarea pedagogică? Ce resurse teoretice și didactice am putea folosi pentru a naviga pe marea interculturalității? Putem acoperi o parte cel puțin din aspectele discutate mai sus? Și dacă da, în ce mod?

2. Cadre teoretice de referință

Într-o lume în continuă schimbare, globalizare și internaționalizare, experiența interculturală este experiența fiecărui individ, iar o întâlnire interculturală este definită drept „o întâlnire cu o persoană (sau un grup de persoane) percepută ca având alte referințe culturale” (DICE 2014: 80), factorii interculturali putând fi dintre cei mai diverși, de la naționalitate,

origine, limbă, etnie, religie, categorie socială până la orientare sexuală, vârstă etc. Presupunem că dezvoltăm CI în timpul cursurilor de RLS. Pornim, deci, de la *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Companion Volume cu noi descriptori*.

Dacă documentul de referință pentru definirea competenței comunicative generale este CV, competențele generale, precum și competența plurilingvă și pluriculturală, respectiv aspectele de referință în abordarea CI nu constituie un obiectiv al CV, dar cadrul specifică faptul că noțiunile și descriptorii pentru competența plurilingvă și pluriculturală sunt preluați din literatura de specialitate despre CI, astfel încât conceptele-cheie operaționale în scala descriptorilor pentru Exploatarea unui repertoriu pluricultural (a recunoaște și a acționa asupra convențiilor/a indiciilor culturale, sociopragmatice și sociolingvistice, a recunoaște și a interpreta asemănările și diferențele de perspectivă, practicile și evenimentele, a evalua neutru și critic) (cf. CV 2017: 166) pot fi regăsite în GDEPI și *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources/ A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (CARAP/FREPA 2012), la care se adaugă DICE.

CARAP consideră „comunicarea în contextul pluralității și al alterității” (CARAP 2012: 12) drept finalitatea însăși a competenței plurilingve și pluriculturale, iar acest context necesită din partea celui care comunică o competență de adaptare, de direcționare spre ceea ce este diferit, spre Celălalt. Punerea în practică este, în schimb, strâns legată și dependentă de cadrul situațional, scopul comunicării și sarcina îndeplinită. Or, acești factori variind, competența nu se realizează niciodată identic. Ceea ce nu variază sunt resursele, respectiv cunoștințele (*savoirs*, K), atitudinile (*savoir-être*, A) și abilitățile (*savoir-faire*, S⁶). Astfel, CARAP face distincția *competență* – *resurse*: „competențele sunt unități de o anumită complexitate, care implică individul în totalitatea sa și sunt legate de sarcini pertinente din punct de vedere social, în contextele în care sunt activate; ele mobilizează, în aceste situații, resurse diverse, care pot fi interne (țin de cunoștințe, abilități și

⁶ K = knowledge, A = attitudes, S = skills.

atitudini) sau externe” (CARAP 2012: 11). În această accepțiune, competențele nu pot fi descrise independent de sarcinile și situațiile în care apar, deci nu pot fi predate direct, dar resursele, deși diferite pentru fiecare sarcină sau situație, pot fi independente de acestea, ceea ce înseamnă că pot fi descrise, predate și însușite.

CARAP propune o schemă a competențelor globale care „mobilizează cunoștințe, abilități și atitudini valabile pentru orice limbă și cultură și aplicabile relațiilor dintre limbi și culturi” (CARAP 2012: 20). Schema cuprinde două competențe globale (C1: competența de a gestiona comunicarea lingvistică și culturală în contextul alterității, și C2: competența de a construi și dezvolta un repertoriu lingvistic și cultural plural) sau „zone ale competențelor”. Zonei C1 i se subsumează competențe de la C1.1 (competența de rezolvare a conflictelor/obstacolelor/neînțelegerilor), la C1.4 (competența de adaptare, C1.2: competența de negociere, C1.3: competența de mediere), iar C2 acoperă competența de a profita de propriile experiențe interculturale/interlingvistice (C2.1) și competența de a pune în practică, în contextul alterității, procese de învățare sistematizate, controlate (C2.2). Într-o zonă intermediară se plasează competențele de la 3 la 7, respectiv competența de descentrare (C3), competența investirii cu sens a elementelor lingvistice și/sau culturale nefamiliare (C4), competența de distanțare (C5), de analiză critică a situației și a activităților (de comunicare și/sau învățare) (C6) și competența de a recunoaște alteritatea, pe Celălalt (C7) (cf. CARAP 2012: 20-23). Lista resurselor împarte cunoștințele (K) în grupuri subtematice, respectiv limbă și cultură, grupate în jurul predicatului „a ști”, atitudinile (A) se concentrează pe factorii personali (atitudini, motivație, valori, identități etc.) și descriptorii sunt de tipul „atenție la”, „disponibilitate pentru”, „curiozitate față de”, „încredere în”, iar pentru resursele S (abilități), predicatele sunt de tipul „a ști observa/analiza/identifica/compara” etc.

Fiecare dintre cele trei tipuri de resurse sunt împărțite pe secțiuni, subdivizate la rândul lor, creând un sistem foarte ierarhizat. De exemplu, pentru

K, secțiunea X⁷, *Culturi și relații interculturale*, ierarhizează 21 de resurse, de la K10.1, la K10.9.1, pentru A, secțiunea I⁸, *Atenție/Sensibilitate/Curiozitate [interes]/Acceptare pozitivă/Deschidere/Respect/Valorificare în raport cu limbile, culturile și diversitatea limbilor și a culturilor*, grupează resurse de la A1 la A6.5.2, iar lista resurselor pentru abilități, secțiunea IV⁹, *a ști vorbi despre limbi și culturi*, acoperă descriptori de la S4, la S4.4. De remarcat că documentul face diferența între resurse necesare – importante – utile, specificând pentru fiecare intrare în Cadru tipul resursei. De exemplu, pentru K, secțiunea VIII, *Culturi: caracteristici generale*, K.8.4 (a ști că în fiecare cultură actorii definesc reguli/norme/valori (parțial) specifice referitor la practicile sociale/la comportamente), K.8.4.2 (a ști că unele norme pot fi considerate drept tabu), K.8.6 (a ști că fiecare cultură determină/organizează, cel puțin în parte, percepția/viziunea asupra lumii/modurile de a gândi ale membrilor săi) și K8.6.1 (a ști că faptele/comportamentele/cuvintele pot fi percepute/înțelese în mod diferit de către membrii unor culturi diferite) sunt resurse necesare (cf. CARAP 2012: 31).

În aceeași direcție se înscriu GDEPI și DICE și, în special, studiile lui M. Byram. Semnificația conceptului de „cultură” joacă un rol important în definirea CI, iar Byram definește cultura ca un produs a trei dimensiuni: cultura materială, cultura socială și cultura subiectivă¹⁰. Ceea ce transformă o întâlnire interpersonală într-o întâlnire interculturală este perceperea diferențelor culturale ca fiind definitorii, datorită situației sau concepțiilor și atitudinilor interlocutorului (cf. DICE 2014: 80).

Din perspectiva studiului lui Byram *et alli* (DICE 2014), CI are 5 componente, respectiv atitudini, cunoștințe, înțelegere (a interpreta și a face legături), abilități și acțiuni (cf. DICE 2014: 19-21)¹¹, iar educația interculturală poate și trebuie să aibă în centrul său un set de principii de

⁷ Din totalul de 15 secțiuni.

⁸ Din totalul de 6 secțiuni.

⁹ Din totalul de 7 secțiuni.

¹⁰ Grupul deține ansamblul resurselor culturale, dar fiecare membru al grupului își însușește și utilizează doar o parte din setul complet (cf. DICE 2014: 14).

¹¹ Pentru descriptorii fiecărei componente, facem trimitere la GDEPI 2014: 19-21, cu precizarea că pot fi reperați și în listele ierarhizate ale CARAP.

organizare, legate direct de cele 5 componente. Principiile de organizare sunt experiența, comparația, analiza, reflecția și acțiunea. Acțiunea și cooperarea activă, termeni-cheie în abordarea DICE și GDEPI, nu sunt posibile fără a trece de etapa reflecției. Fiecare tip de organizare poate fi asociat unei abordări pedagogice, fiecare dintre acestea urmărind dezvoltarea CI: abordarea experimentală, realizarea de proiecte și învățarea prin cooperare (DICE 2014: 101-102). Dintre toate, abordarea experimentală este cea care acoperă ansamblul principiilor de organizare. Autorii propun exemple de activități didactice care contribuie la dezvoltarea CI: activități care privilegiază perspectivele multiple, joc de rol/simulare/dramatizare, teatru/poezie/exprimare scrisă creativă, misiuni etnografice, filme/texte scrise, crearea de imagini/imagini fixe și rețele sociale/instrumente online. Dimensiunea reflexivă și comunicativă (verbalizare) constituie puncte de referință în GDEPI, în cadrul strategiilor de care este nevoie pentru dezvoltarea CI în cadrul cursurilor de limbă (conștientizarea repertoriului lingvistic, a diversității tipologiilor textuale, a variabilității normelor), în aceeași măsură în care dimensiunea reflexivă și descentrarea culturală sunt centrale în dezvoltarea atitudinilor deschise și critice în vederea valorificării oricărei întâlniri cu alteritatea (cf. GDEPI 2014: 40-45).

Evaluarea competenței interculturale este însă problematică, neexistând, încă, un model, un cadru al evaluării care să fie acceptat de către toți specialiștii. Autorii consideră că se pot crea modele pentru a evalua (inclusiv sumativ) cunoștințele, dar abilitățile pot constitui obiectul unei evaluări mai ales formative, iar în acest sens GDEPI face referință la AIE (2009), dar evaluarea sumativă, deci „oficială”, furnizând un certificat, un atestat, rămâne neacoperită, portofoliile și AIE fiind documente personale. Rămân în afara evaluării sumative restul componentelor CI, în special atitudinile. Acestea ar putea constitui obiectul unei evaluări formative, în cazul în care „cadru didactic evaluează pe parcurs sau periodic achizițiile cursanților, pentru **a-i ghida** [sublinierea noastră] mai eficient în demersul lor, în mod mai individualizat și mai puțin standardizat” (GDEPI 2014: 75).

2.1. Aspecte practice

Politicile lingvistice europene „asumă și deconstruiesc interculturalitatea în diverse activități și o recomandă în procesul învățării limbilor străine” (Ursa, Mărcean 2016a: 224), dar, în ciuda importanței pe care i-o acordă Uniunea Europeană, competența interculturală nu este inclusă în programele curriculare ale Universităților de Medicină europene ca disciplină separată, spre deosebire de Statele Unite. Scopul cursului de limba română fiind, în primul rând, educativ, competența lingvistică este principala competență urmărită, după cum am menționat mai sus. Acest fapt nu exclude competența interculturală, din contră, dezvoltarea acesteia este indispensabilă nu numai pentru comunicarea medic-pacient, ci și pentru adaptarea la noua societate, cea în care studenții noștri vor studia și trăi timp de 6 ani, la gestionarea comunicării lingvistice și culturale, a conviețuirii echilibrate, ca să nu menționăm decât o parte dintre aspecte. Timpul alocat cursurilor de RLS și atingerii nivelului necesar pentru comunicarea medic-pacient lasă prea puțin timp pentru introducerea activităților destinate exclusiv dezvoltării CI globale¹², dar în manualele și suporturile de curs sunt introduse sarcini sub forma activităților propuse de DICE. Deși acestea nu vizează dezvoltarea CI în sine, ci mai degrabă competența lingvistică în situații medic-pacient, sarcinile pot fi legate de CI. Există, însă, și sarcini care urmăresc exclusiv competența interculturală, fie sub forma unei unități de învățare separate, de exemplu în manualele de limbă română pentru obiective specifice (Ursa, Mărcean 2018: 230-241), sau propuneri de activități didactice pentru educația interculturală, în special vizând atitudini și valori, respectiv demontarea stereotipurilor identitare (Ursa *et alli* 2020: 31-46).

Competența interculturală urmărită în cursurile de RLS își propune, în primul rând, formarea, dezvoltarea și gestionarea resurselor pe care studenții le mobilizează în comunicarea medic-pacient în spitale, în perfectă concordanță cu abordarea cursantului ca actor social, iar în acest sens activitățile interculturale (privind cunoștințele și abilitățile) sunt deosebit de

¹² Facem diferența între CI globală, acoperind toate aspectele, și CI specifică, acoperind comunicarea medic-pacient.

productive, de exemplu, jocul predicțiilor, filmul, exercițiile lexicale pentru dezvoltarea cunoștințelor, jocurile de rol, brainstormingul, dramatizarea pentru dezvoltarea abilităților (cf. Ursa, Mărcean 2016a); atitudinile sunt, în schimb, cel mai greu de format, dezvoltat, gestionat, evaluat. Planificarea unei activități vizând CI generală, așa cum este descrisă de CARAP și GDEPI, ar necesita formarea cadrelor didactice în predarea CI, familiarizarea lor cu structura hiperierarhizată a CARAP și, nu în ultimul rând, stabilirea unui mod de evaluare. Or, evaluarea completă a componentelor CI nu este, încă, realizabilă, cel puțin nu în stadiul actual al preocupărilor europene pentru CI. Putem evalua anumite componente ale CI în comunicarea medic-pacient. În unele cazuri însă „trebuie să acceptăm că imaginea studentului care vine cu scop educativ în România și învață limba obligat de contextul și nevoile de interacționare socială este anacronică și nerealistă. Contextul lui poate rămâne familia și prietenii din țara de origine, la care studentul are acces permanent și instantaneu, prin mulțimea de gadgeturi personale” (Ursa, Mărcean, 2016b: 33). În această situație, a percepției limbii exclusiv instrumental, CI este minimală, dar nu inexistentă.

Cum idealul nostru ar fi dezvoltarea CI globale, subsumând comunicarea medic-pacient, în limitele celor 3 sau 2 ore pe săptămână și în condițiile în care nu există o disciplină separată pentru predarea CI, ce strategie am putea adopta în plus? De ce nivel al competențelor lingvistice de comunicare este nevoie pentru realizarea sarcinilor interculturale? Dacă studenții noștri au un nivel care variază de la A1 la B2, ce putem propune la fiecare nivel? În ce moment al cursului? Introducem sarcini separate în fiecare unitate de învățare sau creăm unități separate de învățare? Ar reduce acest fapt timpul alocat predării competențelor lingvistice? Putem evalua dezvoltarea CI?

Nu uităm că ne poziționăm, în primul rând, ca profesor de RLS, cu o formare în acest sens. Disciplina predată este RLS, nu comunicare interculturală, iar formarea în predarea competenței interculturale nu face (încă) parte din formarea standard¹³. Cu toate acestea, strategiile de

¹³ În ceea ce ne privește, formarea în metoda NovaTris a fost o alegere personală.

cunoaștere interculturală ca instrumente relativ noi nu trebuie să lipsească din portofoliul procedural al profesorului de RLS. Unde să ne situăm, în contextul în care, spre deosebire de alte cazuri de învățare a CI, „statutul studenților noștri nu este [...] cel al majorității care încearcă să înțeleagă cultura unei minorități, ci cazul opus, cel al străinului care intră într-o cultură deja fixată” (Ursa, Mărcean 2017: 225)? Nu ne propunem să avem răspunsuri tranșante la toate întrebările, dar putem propune moduri de inserare a dezvoltării CI prin dezvoltarea limbii. Dar, pentru aceasta, reexaminăm noțiunea de *competență interculturală*.

3. Abordarea lui Dervin

Fred Dervin, în *Compétences interculturelles* (Dervin 2017), propune o reexaminare a noțiunii de *intercultural*, pornind de la multiplele puncte de vedere, respectiv punctul de vedere diferențialist (subliniază diferențele dintre culturi și limbi), comparatist (interculturalitatea este, invariabil, redusă la comparații între culturi, valori, obiceiuri), individualist (unul dintre interlocutori este întotdeauna vinovat sau responsabil pentru reușită, în condițiile în care responsabilitatea este, de fapt, partajată cu Celălalt), problemist (interculturalitatea operează în special în momentul în care apar probleme, șocuri culturale), la care adaugă punctul de vedere culturalist (cf. Dervin 2017: 3-4). Ultima abordare tinde să explice orice prin cultură, dar aceasta nu are limite fixe, este mai degrabă fluidă, nu este omogenă, ci este produsă de persoane plurale care interacționează cu alte persoane plurale, în contexte greu de definit de fiecare dată. Astfel, Dervin pune în discuție însuși conceptul de „cultură”, câtă vreme nu există consens asupra conceptului și câtă vreme orice discurs despre cultură nu este posibil fără comparație, deci fără judecăți. Într-o lume hibridă și extrem de mobilă, Dervin militează pentru o „educație interculturală fără cultură” (Dervin 2017: 5). Mai mult, Dervin propune înlocuirea termenului de *competență* cu *dinamici*, deoarece *competență*, la singular, denotă individualism, or, interculturalitatea este, înainte de toate, un act de partaj, negociere și co-construcție. Mai mult, consideră că obiectivele CI, așa cum sunt ele

prezentate de politicile lingvistice europene, respectiv *respect, deschidere, toleranță, onestitate* sunt mult prea idealiste și insuficient definite¹⁴.

Dervin susține renunțarea la „obsesia” culturii, la ceea ce considerăm ca fiind „solid”, menționând aici identitatea națională, identitățile etnice, comunitatea, limba. În schimb, dinamica interculturală ar trebui să abordeze ceea ce este instabil, amestecat, procesele și fenomenele prin care se construiește împreună în timpul unei întâlniri interculturale. O întâlnire cu Celălalt înseamnă poziționare reciprocă în interacțiune, or orice interacțiune „se fondează pe relații de putere inegale *nolens volens*” (Dervin 2017: 7). Imaginea pe care o construim împreună despre sine și despre Celălți este influențată de identitățile de gen, de clasă socială, de statut și generație, acestea influențând și modul în care suntem percepuți de către Celălți și modul în care aceștia interacționează cu noi. În abordarea lui Dervin, o nouă accepțiune a competenței interculturale trebuie să depășească referirea doar la cultură, religie sau originea geografică, pentru care diversitatea culturală este prea des sinonimă cu diferența culturală. Cu alte cuvinte, riscăm mult prea des să vedem doar diferențele, în special în interacțiunea cu străinii și imigranții, ca să spunem lucrurilor pe nume¹⁵.

Toate abordările interculturalității subliniază complexitatea acesteia. Ca atare, pe de o parte, Dervin consideră că fenomenul interculturalității nu poate fi descifrat în totalitate, nu putem epuiza toate aspectele. Pe de altă parte, nu putem nici să atingem aspectele cele mai simple, nici să le fixăm. Propune, deci, termenul de *simplexitate*, prin care înțelege un continuum, un proces care poate, foarte repede, să treacă de la simplu la complex, și invers. (Dervin 2017: 9). Acest concept îi permite autorului să justifice o poziție

¹⁴ De exemplu, toleranța poate fi pasivă, ceea ce este un eșec al CI. Destinatarul respectului este și el neclar, putând fi o cultură, o țară, o religie, orice aspect (cf. Dervin 2017: 6).

¹⁵ Diferența poate fi remarcată și în apariția termenilor de interculturalitate și multiculturalitate, deseori folosiți greșit. Termenul de *multiculturalitate* apare în SUA, în context politic, iar termenul de *interculturalitate*, în Europa. Educația multiculturală a vizat în mod special alteritatea sau diversitatea interioară (minorități rasiale, sexuale etc.), în timp ce educația interculturală s-a preocupat în mod deosebit de apariția imigranților în Europa anilor 1970 (cf. Dervin 2017: 16-17).

realistă¹⁶ față de interculturalitate, departe de idealismul de care acuză politicile europene: „pot fi perfect conștient că unele lucruri nu (mai) sunt acceptabile, cum ar fi stereotipurile, rasismul, xenofobia, etnocentrismul, dar, cu toate acestea, uneori, pot să le cad pradă” (Dervin 2017: 9). Experiențele și întâlnirile interculturale trebuie „simplexificate”. Autorul consideră că, în acest context, unii dintre descriptorii CI nu-și mai au sensul, cum ar fi, de exemplu, capacitatea de a „scăpa” de stereotipuri și de a lua în considerare toate identitățile Celuilalt. Aceasta nu înseamnă că nu există o CI. Din contră, Dervin este de părere că toți avem competențe, dacă extindem conceptul de intercultural la obișnuința diversităților fiecărui individ, astfel încât putem mobiliza/aplica aceste CI în relațiile cu unii indivizi, dar nu cu alții.

Analizând pericolele naționalismului metodologic, Dervin remarcă greutatea pe care o are, încă, în domeniul interculturalității, cultura națională. Ne referim aici de la poziționări de tipul noi *vs* voi/ei, la liste de „de ce”, „cum”, la opoziția „unii fac așa, nu altcumva”¹⁷, la liste de valori „naționale” (timp, spațiu, politețe, sau ceea ce numim coduri culturale) care servesc la compararea culturilor, fără a merge, însă, mai departe¹⁸.

Dervin propune o recentrare a interculturalității în jurul câtorva aspecte: fenomenele-cheie de discriminare și inegalitate la nivelurile individuale și structurale (sexism, rasism, colonialism), politica¹⁹, puterea, intersecția identităților și, nu în ultimul rând, ceea ce nu se poate totdeauna analiza în interacțiuni, respectiv jocurile, lumile imagine și visele. Din această perspectivă, interculturalitatea lui Dervin este un alt mod de a vedea

¹⁶ În sensul opus armonizării idealiste a diversității etnoculturale. Într-o abordare a evoluției conceptelor de pluriculturalism și interculturalitate, Platon subliniază slăbiciunile IC, așa cum este ea dezvoltată de politicile europene, și mutarea accentului pe „o abordare comprehensiv-explicativă” (Platon 2021: 131-138).

¹⁷ Pericolul etnocentrismului încă există, iar în secțiunea despre reflexivitate și descentrare culturală din GDEPI, dimensiunea transversală a reflexivității are drept scop „atenuarea atitudinilor ego/etnocentriste care se nasc din întâlnirea cu necunoscutul” (GDEPI 2016: 43).

¹⁸ Lipsesc aici analiza și reflecția, vitale în dezvoltarea CI.

¹⁹ Dervin consideră că „interculturalitatea nu este niciodată nici neutră, nici apolitică”, abordarea diacronică a sistemelor politice putând analiza transformările identitare în curs (Dervin 2017: 20).

lumea, în care direcțiile principale sunt procesul identitar, conceptul de putere și contextul interacțiunii. Aceste noi direcții propuse de Dervin constituie baza reflecțiilor asupra competenței interculturale, reflecții care merg în altă direcție decât cea propusă de Byram.

Dervin ia în considerare ce/cum nu (mai) este CI. CI nu este culturală, nici culturalistă. Prefixul *inter-* este mai important decât conceptul de cultură, în interacțiunile interculturale nu întâlnim culturi, ci indivizi complecși.

CI nu este diferență exagerată. Există numeroase tendințe de a problematiza diferențele ca bază a CI. Există diferențe între cursanții străini, dar diferențele pot ține de individ, de profesie, generație, emoție etc. Poate, în loc de a sublinia diferențele, ar trebui să subliniem asemănările.

CI nu este o formă de individualism. Relația interculturală nu se construiește de către un singur individ, ci se construiește împreună cu Celălalt, caz în care nici evaluarea CI nu poate fi evaluarea unui singur individ, excluzând relația construită.

CI nu este stabilă. În primul rând, tocmai datorită dependenței de interacțiunea cu Celălalt. În al doilea rând, acțiunea și discursul nu sunt întotdeauna în acord (cf. Dervin 2017: 26-26).

Exemplul dat de către Dervin se opune unuia dintre obiectivele majore și omniprezente ale educației interculturale, respectiv „a ști să eviți conflictele”: a spune că am învățat să evităm stereotipurile nu înseamnă că în realitate nu îl reducem pe Celălalt la un stereotip, iar într-o lume în care performanța și vizibilitatea sunt norma, evitarea conflictelor este o iluzie. Mai mult, dorința exagerată ca totul să se desfășoare fără niciun eșec duce la experiențe artificiale, căci în realitate eșecul există în viața de zi cu zi și este un proces din care învățăm.

Cum putem conceptualiza și implementa CI în aceste condiții? Dervin reia recomandarea lui Noiriel²⁰ (Dervin 2017: 28, *apud* Noiriel 2007: 23) de a găsi instrumentele pentru a-i **ajuta** [sublinierea noastră] pe cursanți să gândească și să acționeze pentru ei înșiși în loc să le spunem ce trebuie să

²⁰ Noiriel, Gerard, *Immigration, antisémitisme et racisme en France*, Fayard, Paris, 2007: 23.

gândească sau să facă. În această direcție se înscrie și abordarea critică a evaluării. Ca și Byram, Dervin susține evaluarea formativă, prin autoevaluare, co-evaluare și evaluare în grup, și refuză evaluarea sumativă cantitativă. Cum învățarea CI este un proces „pe viață”, Dervin consideră că o evaluare trebuie să urmărească discuțiile pe marginea aspectelor etice, ideologice, relaționale și de reprezentare ale întâlnirilor interculturale.

Revenind la propunerea de a redefini competența interculturală, Dervin propune o perspectivă mai largă, în concordanță cu aspectele descrise mai sus²¹. Astfel, CI înseamnă „(1) a fi conștienți de poziția noastră de „simplexist”, oscilând între simplificare și complexificare, și de cea a celorlalți; (2) a avea capacitatea de a recunoaște, a impune, a negocia și a prezenta/apăra identitățile noastre plurale, precum și pe ale celorlalți; (3) a permite fiecăruia să se simtă mai mult sau mai puțin în largul său în timpul interacțiunilor noastre”. Aceasta înseamnă să ne acordăm timp să vorbim cu Celălalt și să ne ascultăm pe noi înșine. Înseamnă, de asemenea, să acceptăm eșecul” (Dervin 2017: 30-31).

Care ar fi instrumentele pe care le putem folosi pentru a-i ghida, a-i ajuta pe cursanți? Un răspuns poate fi metoda NovaTris.

4. Metoda NovaTris și acompaniamentul intercultural

Centrul de competențe transfrontaliere NovaTris este un serviciu al Universității Haute-Alsace, iar metoda dezvoltată de către echipa de ingineri pedagogici nu este o metodă de predare a limbilor străine, ci o metodă de formare interculturală²² și poate fi aplicată în orice domeniu, indiferent de disciplina sau experiența profesională a cursantului. Metoda nu înseamnă un transfer de competențe, ci, bazată pe experiență și reflecție, ajută cursantul să-și construiască propriile competențe interculturale, adaptate contextului său. Obiectivul metodei NovaTris este autonomia cursantului,

²¹ Precizăm că abordarea lui Dervin depășește cadrul științelor educației, fiind declarat interdisciplinară (antropologie, psihologie socială, sociologie etc.). Formarea cadrelor didactice în acest sens este, cel puțin din punctul nostru de vedere, un ideal greu de atins. Ceea ce ne interesează aici este perspectiva asupra competenței interculturale.

²² Formarea în acompaniamentul intercultural propusă are două niveluri, inițiere în metodele pedagogice NovaTris și aplicații la contextul participanților.

atât ca autonomie de acțiune într-un context intercultural (competențe, cunoștințe, abilități și atitudini care să permită cursantului abordarea contextelor interculturale cu încredere și înțelegere), cât și ca autonomie a metodei (formalizarea și crearea cunoștințelor dobândite din experiențe). În abordarea NovaTris, termenul de „intercultural” este considerat în sens larg (inter-național, inter-profesional, inter-disciplinar etc.).

NovaTris adoptă viziunea lui Abdallah-Pretceille, conform căreia formarea interculturală „se ocupă mai puțin de cultură ca determinând comportamentele, cât de modul în care un individ folosește caracteristicile culturale pentru a comunica și a se comunica, pentru a se exprima verbal, corporal, social, personal” (NovaTris, *apud* Abdallah-Pretceille 2003: 20), astfel încât o formare interculturală este o adevărată mutație, o formare mai ales a subiectului, nu a sistemelor culturale. Competența interculturală este abordată ca „un ansamblu dinamic de competențe sociale, personale, metodologice etc., care, în interacțiune, permit acțiunea într-un context intercultural” (<https://www.novatris.uha.fr/index.php/formation/pedagogie-novatris/>). Ca și în CARAP și DICE, CI este formată din atitudini și valori, capacități de acțiune/interacțiune constructivă și capacități reflexive (a se vedea și cunoaște pe sine, punere în perspectivă, conștientizare, situarea în context etc.).

Principiile pedagogice NovaTris se sprijină pe 6 repere teoretice: abordarea fluidă a interculturalității (Dervin 2017), abordarea prin capacități (Nussbaum 2012²³, Sen 2012²⁴)²⁵, învățarea prin experiență sau experiențială (Kolb 1984), abordarea prin conștientizarea educației (Freire 2001)²⁶, efectul de oglindă (Vendel 2012) și postura de acompaniere (Boutinet *et alli* 2007)²⁷.

²³ Martha Craven Nussbaum, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Flammarion (Climats), Paris, 2012.

²⁴ Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Flammarion (Champs essais), Paris, 2012.

²⁵ Capabilitatea individului înseamnă ansamblul factorilor care-i influențează libertatea și puterea de a acționa. Odată conștientizată, cursantul poate alege activarea sau dezvoltarea aspectelor care îi sunt necesare (Dervin 2017, *apud* Nussbaum 2012, Sen 2012).

²⁶ Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte, 2001. Abordarea vede educația ca o problemă de rezolvat de către cursant, acesta trebuind să-și conștientizeze potențialul de care dispune deja, să umple lacunele și să-și fixeze obiective.

²⁷ Postura acoperă cele 5 repere teoretice anterioare, binomul formator/cursant progresând împreună, iar modurile de învățare sunt adaptate constant nevoilor cursantului și contextului (NovaTris, *apud* Boutinet *et alli* 2007).

Metoda de formare²⁸ se fundamentează pe 3 principii. Primul, conform teoriei lui Kolb, este cunoașterea prin experiență. În acest model circular (Figura 2), Kolb identifică 4 faze de învățare experiențială, din a căror relaționare și confruntare se realizează învățarea: experiența concretă (imediată), observația reflexivă (observație atentă înainte de a emite o judecată de valoare, puncte de vedere diferite), conceptualizarea abstractă (verbalizare sau punere în cuvinte), experiență activă (aplicarea și experimentare, luare de decizii).

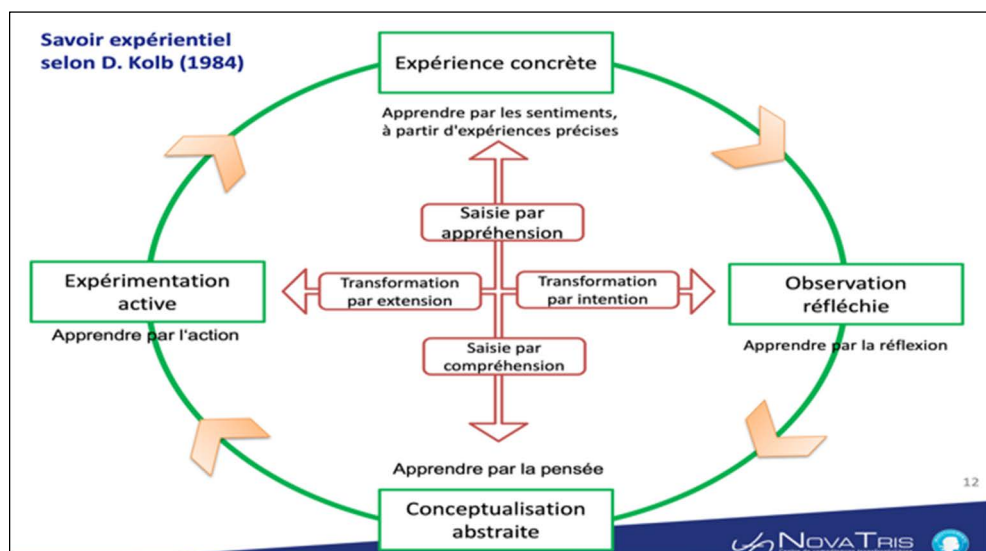


Fig. 2. Cunoașterea prin experiență (Kolb 1984: 38)

Al doilea (Figura 3), conștientizarea, este dublat de efectul de oglindă (cf. Freire 2001, Boutinet *et alli* 2007). Element-cheie în dezvoltarea CI, întâlnirea cu Celălalt este ceea ce acompaniază această metodă. Conform NovaTris, pentru un individ, reflecția despre sine este o reflecție asupra eului său de zi cu zi, cotidian și comun. Întâlnirea cu Celălalt creează un efect de oglindă, voluntar sau involuntar, care ne dă indicii privind multiplele noastre fațete și privind modul în care ne adaptăm sau nu situației. Ceea ce era comun, ordinar, devine *extra-ordinar*. Conștientizarea competențelor pe

²⁸ A formatorilor, dar nu numai. În cazul nostru, de formare a CI, în abordarea sa largită.

care le avem deja sau a potențialului de ameliorare într-un context dat, precum și a potențialului de învățare rezultat din deconstruirea competențelor anterioare permite individului să depășească ceea ce părea de nedepășit. „Șocurile” pozitive sau negative ale întâlnirii pun la încercare „eul” original, iar, dacă procesul de conștientizare a avut loc, cursantul descoperă un potențial care îi permite să-și fixeze obiective pentru a acționa cu mai multă ușurință într-un context intercultural.

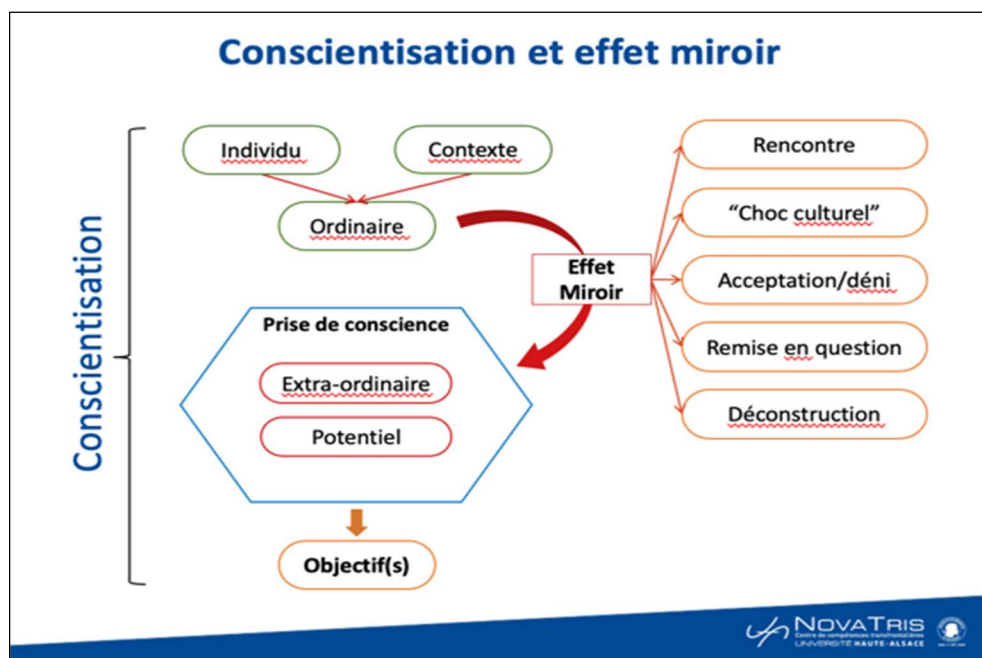


Fig. 3. Conștientizarea și efectul de oglindă

Șocurile sunt ceea ce încearcă metoda să declanșeze prin activitățile pe care le propune. Toate activitățile provoacă întâlnirea sau acțiunea comună. După conștientizare, poate începe procesul de acompaniament.

Al treilea principiu se referă la CI dezvoltate (Figura 4). CI nu pot fi transmise ca atare de către niciun expert, datorită caracterului lor individual²⁹. Contextele sunt diferite pentru fiecare cursant, astfel încât

²⁹ În același sens al competențelor individuale se poziționează CARAP. Competențele nu sunt fixe și invariabile, ceea ce este relativ invariabil sunt resursele mobilizate.

metoda propune grupelor de cursanți un acompaniament și o reflecție individualizată.

Fiecare cursant își construiește propriile competențe interculturale prin experiență și în funcție de context. Fiecare cursant poate să supună reflecției propriile judecăți privind contextele în care va interacționa (de exemplu, dacă este pregătit pentru a interacționa într-o anumită situație, care îi sunt limitele, cum se poate pregăti etc.).

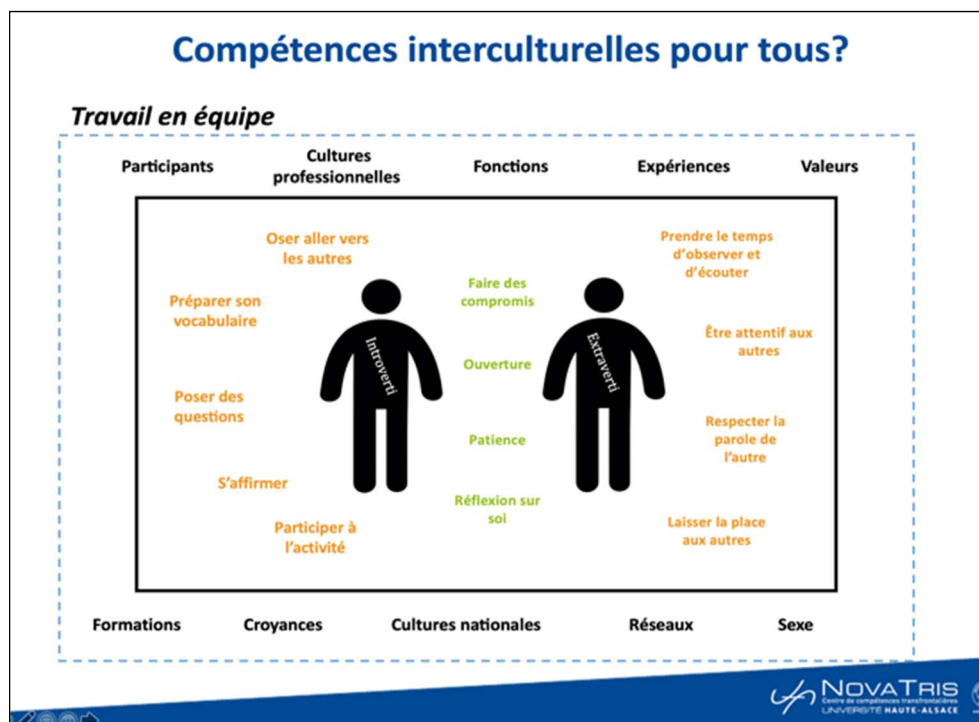


Fig. 4. Competențele interculturale

Pe baza acestor principii, schema pentru dezvoltarea CI (Figura 5) prin acompaniament intercultural (AI) pornește de la „eu” și ajunge la „eu transformat”. Procesul începe prin întâlnirea cu Celălalt (descoperire și colaborare), pe baza efectului de oglindă și punerea în perspectivă, experiență și formalizare/verbalizare:

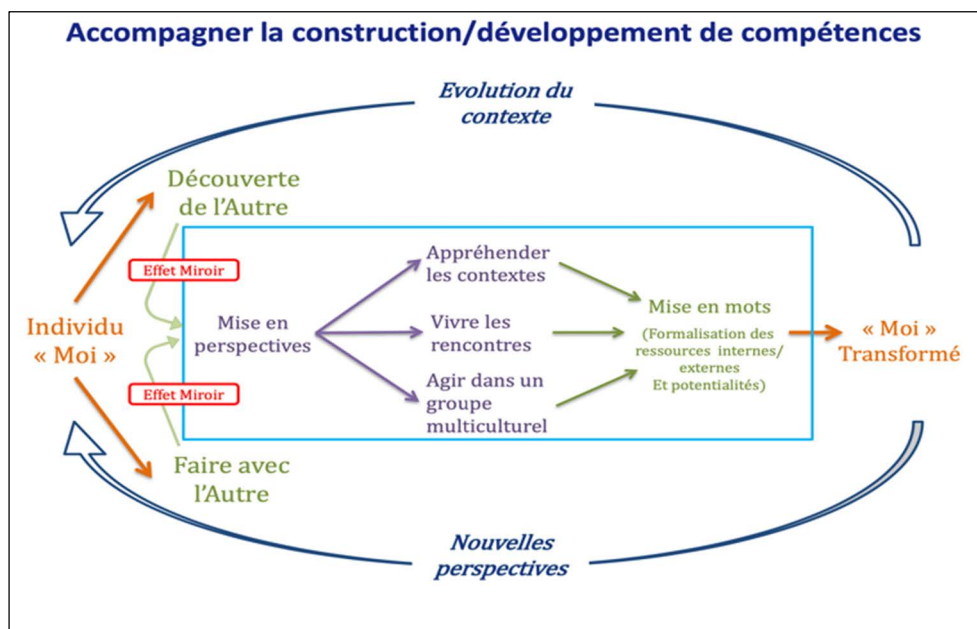


Fig. 5. Dezvoltarea competențelor interculturale

Ce înseamnă acompaniamentul intercultural? Ce, mai exact, acompaniază? Ce putem acompania prin cursurile de RLS? Obiectul acompaniamentului este transformarea conștientă a lumilor imaginare (inter)culturale, definite ca scheme cognitive comune (discursuri, imagini, fantasmе) care ne folosesc pentru a înțelege lumea care ne înconjoară. Astfel, NovaTris urmează modelul propus de Dervin: AI urmărește să însoțească, să ghideze, să acompanieze cursanții să devină conștienți de propriile lor lumi imaginare (inter)culturale, să-și pună întrebări despre influența lumilor imaginare ale altora (instituții, formări, publicitate, prieteni, familie etc.) și despre aspectele (inter)culturale, să cântărească pro și contra acestor lumi imaginare, să le combine sau modifice cu noi lumi imaginare, să-i ajute pe alții să renegocieze și să revizuiască propriile lumi imaginare (cf. Dervin 2017: 48).

Cursanții pot conștientiza mizele educative, politice, sociale, științifice etc. ale interculturalității, punerile în scenă identitare, pot dezvolta o sensibilitate pentru dialogismul fiecărui individ, dat fiind faptul că eul fiecăruia este compus din numeroase voci care determină poziționarea față de alteritate (cf. Dervin 2011: *passim*). Acompaniamentul intercultural ajută

cursantul să-și pună întrebări despre conceptele de competență interculturală, stereotipuri, identitate, cultură.

5. BAO, competența interculturală și RLS

Cum putem integra pedagogia NovaTris în cursurile de RLS? Predăm competența interculturală ? Predăm româna ca limbă străină și predăm separat CI? Sau predăm româna ca limbă străină dezvoltând competența interculturală, așa cum este ea abordată de NovaTris?

Toate instrumentele pedagogice dezvoltate, testate și formalizate de echipa NovaTris începând cu 2013 sunt disponibile on line în BAO (*Boîte à outils*) sau *Cutia cu unelte*³⁰ (Figura 6).

Cutia grupează instrumentele pedagogice pe categorii (*Ice-breakers*, formare de grupe, activități principale, formalizare/conceptualizare) și tipuri (activitate integrală, texte teoretice, fișe de lucru, diaporame, video).

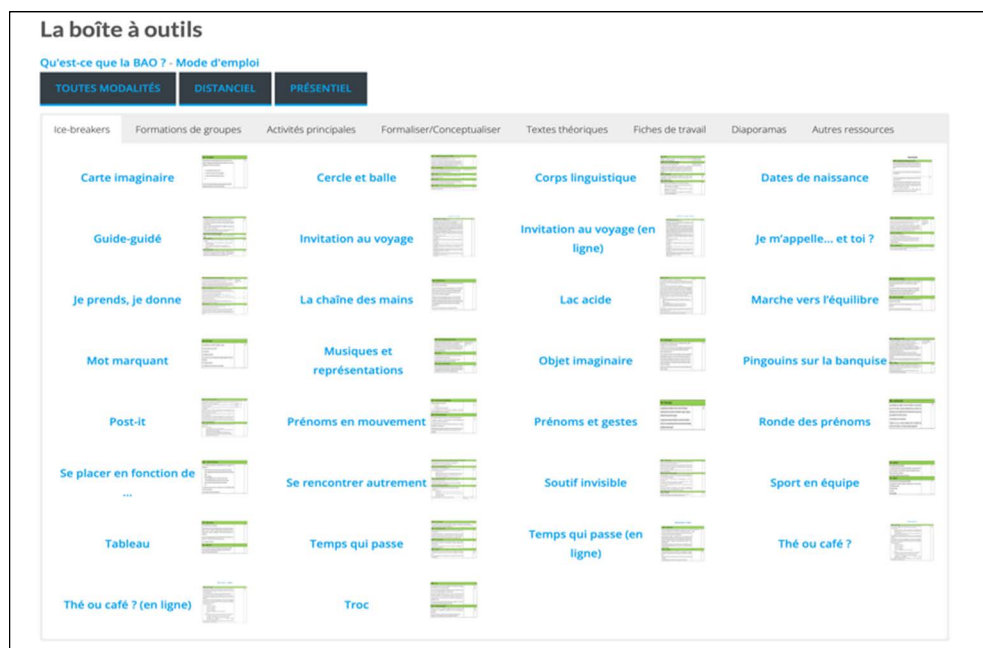


Fig. 6. Cutia cu unelte

³⁰ Este important să precizăm că BAO este accesibilă exclusiv formatorilor care au absolvit cursurile de formare NovaTris.

Fiecare instrument poate aparține unui domeniu de competențe sau mai multora, respectiv atitudinilor și valorilor, capacităților de interacțiune constructivă (în special tot ceea ce ține de comunicare și învățarea limbilor străine), capacităților reflexive.

Alte criterii de căutare pot detalia numărul de participanți, durata, materialele, iar funcția „căutare avansată” permite identificarea de activități pe bază de tip, categorie, temă, domeniu de competență, număr de participanți, durată³¹ și material.

Am ales o activitate de interacțiune constructivă și formalizare/conceptualizare, tocmai datorită legăturilor pe care aceasta le întreține cu învățarea limbilor străine. În acompaniamentul intercultural, activitatea se propune la începutul parcursului. Produsul acestei activități este evolutiv (se adaugă informații) și se păstrează pentru activități ulterioare, contribuind la conștientizarea transformării sinelui.

Căutarea avansată a ales drept criterii categoria (activitate principală + formalizare/conceptualizare), competența³² (interacțiune constructivă, capacități reflexive) numărul de participanți (între 4 și 30) și durata (90-120 de minute). Durata poate varia, în funcție de numărul de participanți și de modul de realizare al ultimei sarcini, precum și de competențele de comunicare urmărite. Fișa activității integrale (Figura 7) prezintă derularea activității, de la pregătire, la finalizare.

³¹ Ceea ce este deosebit de important, date fiind constrângerile de timp pentru a atinge competența comunicativă din programe.

³² În funcție de competența pe care o urmărim, fișele diferă la nivelul obiectivelor. Dacă dispunem de suficient timp, putem acoperi toate obiectivele propuse, suprapunând cele două fișe cu caracteristici. Dacă urmărim strict interacțiunea constructivă, timpul se reduce, dar nu ajungem la partea reflexivă.

00h00 – Mille facettes différenciées		
<p>Le formateur affiche au mur la citation « [...] nous avons en réserve mille facettes différenciées de nous-mêmes, nous permettant de répondre de manière adaptée aux événements ». (Kaufmann J.-C., 2008, p.27)</p> <p>Les participants réagissent et expliquent ce qu'ils comprennent.</p> <p>Un lien pourra être fait avec l'<i>ice-breaker</i> « se rencontrer autrement » ou « post-it », le superpouvoir ou l'unicité n'étant finalement qu'une des nombreuses facettes de l'identité de la personne...</p>	<p>Affiche à laisser au mur</p> <p>Les plantes pourront être accrochées autour</p>	15'
00h15 – Quelle belle plante ! (Je dessine ma plante de l'identité)		
<p>Chaque participant reçoit une grande enveloppe blanche et du matériel de dessin est mis à la disposition du groupe.</p> <p>« Dessinez votre plante de l'identité. Celle-ci doit vous représenter tel que vous vous voyez actuellement avec vos différentes facettes.</p> <p>Pour ce faire, vous pouvez par exemple y inscrire : ce qui est important pour vous, vos passions, la place de votre métier, vos superpouvoirs, vos souhaits, les personnes qui vous ont marquées etc.</p> <p>Il est important de laisser de la place car nous compléterons la plante tout au long de la formation. »</p>	<p>Enveloppes blanches (une pour chaque participant)</p> <p>Crayons</p> <p>Feutres</p> <p>Gomme</p> <p>Pâte à fixe</p>	30'
00h45 – Echange en binômes		
<p>Les participants se retrouvent par binôme et ont 5 minutes pour décrire leur plante. Puis on échange les rôles. L'objectif est de se préparer à présenter son partenaire à l'ensemble du groupe.</p>		5'
00h50 - Présentation de la plante par le partenaire		
<p>Chacun présente la plante de son partenaire à l'ensemble du groupe</p> <p>Ces exercices d'échange et de présentation peuvent provoquer des effets miroir, puisque chacun présente son partenaire tel qu'il l'a compris et tel qu'il le voit, renvoyant ainsi une image de l'autre avec sa propre interprétation.</p> <p>Les enveloppes avec les plantes seront accrochées après la présentation.</p>	<p>Pâte à fixe</p>	15' à 45'
Aperçu de Plante de l'identité		

Fig. 7. Activitate integrală

Înainte de începerea activității propriu-zise, se creează perechi de cursanți, printr-o altă activitate de interacțiune constructivă. Cadrul didactic împarte jumătăți de imagini fiecărui cursant. Aceștia trebuie să găsească jumătatea lipsă. Obiectivul principal este formarea de perechi, dar obiectivele secundare acoperă funcția comunicativă: cursantul descrie imaginea, pentru a putea fi identificată de către partener. În funcție de imaginile alese, se poate face o recapitulare a elementelor lexicale și a exprimării circumstanțelor³³ sau se poate introduce deja un germene de punere în perspectivă. De exemplu, imaginile pot fi fotografii din realitatea imediată, inclusiv pe tematici medicale. În funcție de necesități și nivel, de

³³ Ne referim aici la competențele de comunicare orală și descriptorii din perspectiva comunicativ-funcțională a *Descrierii minimale a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Platon et alli 2014).

exemplu A1, A2, putem avea în vedere adjective la singular și plural, substantive la singular și plural, verbe la prezent, exprimarea circumstanțelor (loc, mod, cantitate, mijloc și instrument). construcția enunțului afirmativ și interogativ. La nivelul funcțiilor comunicative, schimbul de informații acoperă identificarea (a cere identificarea cuiva) și explicațiile (a cere, a da explicații), actele reparatorii acoperă semnalarea neînțelegerii mesajului, solicitarea clarificării, aproximarea, iar interacțiunea se termină cu acordul (stabilirea perechii). Dacă imaginile alese sunt abstracte, atât schimbul de informații, cât și actele reparatorii vor fi mai complexe, inclusiv putem ghida/asista la perceperea diferită a imaginii și actele reparatorii vor sprijini punerea în perspectivă. Putem, inclusiv, trece la reflecție și formalizarea experienței. Această activitate în sine poate constitui o activitate principală de punere în perspectivă, acoperind competența interacțiunii constructive și a valorilor și atitudinilor³⁴. Activitatea poate dura între 10 și 20 de minute, în funcție de numărul de participanți și de tipul de imagini alese.

Fișa cu caracteristici pentru activitatea principală conține obiectivele, respectiv conștientizarea fațetelor sinelui, formalizarea resurselor interne (competențe) și externe (mobilizarea acestora la un moment T), exprimarea într-o limbă străină, tematica (formalizarea individuală) și indicații tehnice (Figura 8).

³⁴ În BAO există o activitate similară, în care un cursant are ochii legați, perechea îl ține de braț, îl duce în fața unui tablou dintr-o galerie, descrie tabloul, apoi conduce cursantul la intrarea în galerie. Fără legătura de la ochi, cursantul trebuie să găsească tabloul. Activitatea poate fi adaptată la clasă.

<p>Caractéristiques</p> <p>➤ Catégorie Activité principale</p> <p>➤ Résumé A travers la représentation graphique d'une plante, le participant prend petit à petit conscience de ses différentes facettes, des éléments qui le constituent et qui font partie de sa vie / son identité. La plante de l'identité est évolutive.</p> <p>➤ Objectifs - Explorer les différents aspects de sa personnalité et celle des autres - S'exprimer dans une autre langue - Favoriser la prise de parole et la rencontre de l'autre</p> <p>➤ Thème Réflexion sur soi; Découverte de l'autre</p> <p>➤ Type Déroulé</p> <p>➤ Domaine de compétences Interaction constructive ; Capacités réflexives</p>	<p>Indications techniques</p> <p>➤ Durée 90-120 minutes</p> <p>➤ Nombre de participants Minimum : 4 ; Maximum : 30</p> <p>➤ Matériel Enveloppes blanches (A3), crayons, feutres, gomme, pâte à fix, feuille A3</p> <p>➤ Sources NovaTris</p> <p>➤ Important Prévoir suffisamment d'enveloppes et de temps; Certains participants ne souhaitent pas partager l'ensemble de leurs « facettes ». Il est important de préciser que chacun est libre de mentionner et d'y faire figurer ce qu'il souhaite ou de laisser la possibilité de ne pas l'accrocher. Réfléchir en amont à l'objectif de l'activité : est-ce un travail à réaliser pour soi ou pour être partagé avec les autres participants.</p> <p>➤ Lien vers d'autres outils Formation de groupes</p>
<p>Caractéristiques</p> <p>➤ Catégorie Formalisation / Conceptualisation</p> <p>➤ Résumé A travers la représentation graphique d'une plante, l'apprenant prend petit à petit conscience de ses différentes facettes, des éléments qui le constituent et qui font partie de sa vie / son identité. La plante de l'identité est évolutive.</p> <p>➤ Objectifs Prendre conscience des différentes facettes du Moi. Formaliser ses ressources internes (compétences) et externes (dans l'optique de pouvoir les mobiliser à un instant t).</p> <p>➤ Thème Formalisation individuelle</p> <p>➤ Type Déroulé</p> <p>➤ Domaine de compétences Capacités réflexives</p>	<p>Indications techniques</p> <p>➤ Durée 90-120 minutes</p> <p>➤ Nombre de participants Minimum : 4 ; Maximum : 30</p> <p>➤ Matériel Affiche avec citation, grandes enveloppes, crayons, crayons de couleur, feutres, gommés, pâte à fix ou scotch, post-it</p> <p>➤ Sources NovaTris</p> <p>➤ Important Cet outil de formalisation pourra être utilisé tel un carnet de bord. Chaque participant pourra compléter sa plante tout au long de la formation voir ajouter des notes personnelles dans son enveloppe ou celle des autres. Cet outils convient plutôt pour des formation d'une journée ou plus.</p> <p>➤ Lien vers d'autres outils Se rencontrer autrement Post-it</p>

Fig. 8. Caracteristici

Activitatea principală începe cu o activitate de „încălzire”: se afișează un citat, însoțit sau nu de traducere, în funcție de nivel. În general, preferăm adaptarea citatelor propuse de NovaTris, conform criteriilor microlimbii, respectiv o limbă simplificată, adaptată interlimbii cursanților, mai săracă, dar corectă (cf. Platon 2021: 362-364). În acest caz specific, citatul propus de NovaTris este „avem în rezervă mii de fațete diferite ale noastre, care ne permit să adaptăm răspunsul la evenimente”. Cursanții trebuie să explice ce înțeleg din citat. În funcție de timpul disponibil, fixăm exprimarea opiniei și argumentarea, cerându-le să spună dacă sunt de acord sau nu și de ce. Încercăm să nu prelungim momentul argumentării, căci activitatea riscă să se transforme prea devreme în progresia AI în reflecție și formalizare pe marginea competenței „atitudini și valori”.

În etapa următoare, fiecare cursant primește un desen cu o plantă. Cerința este: „Desenați planta propriei identități. Ea vă reprezintă așa cum sunteți acum, cu diversele voastre fațete. Puteți scrie ce este important pentru voi, de exemplu pasiunile voastre, importanța studiilor, importanța profesiei, superputerile voastre, fricile, dorințele voastre, persoane importante din viața voastră etc.”³⁵. În funcție de cerință, obiectivele noastre urmăresc construcția comunicării, respectiv elementele lexicale și clasele gramaticale. În acest caz exact, sferele lexicale așteptate și aplicate acoperă informații personale, caracteristici personale, educație, profesie, hobbyuri, cultură. Bineînțeles, nu putem prevedea totalitatea informațiilor oferite de către studenți. Clasele gramaticale așteptate și aplicate acoperă substantivul, articolul și, în mod special, adjectivele. Producerea mesajului scris este schematică. Activitatea necesită timp de gândire, un minimum de 30 de minute. Cunoașterea de sine este unul dintre primele aspecte importante în CI, atât în CARAP, cât și în DICE și GDEPI. Pe de o parte, identificarea fațetelor pozitive și/sau mai puțin pozitive este un proces evolutiv, nu se realizează printr-o singură activitate, cu atât mai mult în lipsa abilității de introspecție sau în prezența refuzului de autodescoperire. Pe de altă parte, etapa este vitală în progresia CI, așa cum o concepe și Byram (descentrare, distanțare și punere în perspectivă, analiză și reflecție, acțiune cooperativă). Subliniem din nou faptul că această activitate se propune la începutul unui parcurs de acompaniament intercultural.

În etapa următoare, cursanții își regăsesc perechea și dispun de două minute pentru a-și descrie reciproc planta identității, știind fiecare că va trebui, mai apoi, să-și prezinte partenerul în fața grupului³⁶. Tipul de producere orală așteptată este monologul, respectiv descrierea, urmată de interacțiune, în cazul în care apare necesitatea actelor reparatorii (solicitarea clarificării, exprimarea necunoașterii unui cuvânt etc.).

În etapa finală, fiecare student își prezintă partenerul grupului. Monologul descriptiv fixează elemente lexicale (deja prezente în planta

³⁵ Am adaptat cerința la grupele noastre de studenți.

³⁶ Deși fișa nu o precizează, studenții pot lua notițe rapide. La modul ideal, nu vor avea schema partenerului sub ochi în momentul prezentării.

identității) sau introduce elemente lexicale noi, exersează și fixează clase gramaticale (verbe la prezent la pers. a 3-a sg., verbul *a-i plăcea* la pers. a 3-a sg., adjective, adverbe) și solicită confirmarea. Studentul are 2 minute pentru a-și prezenta partenerul. Monologul rezumă și restructurează activitatea anterioară, dar aici apare efectul de oglindă: autorul inițial poate asista la o prezentare diferită de cea pe care și-a făcut-o singur. Partenerul îl prezintă așa l-a văzut și înțeles el. Reacțiile fiecărui student constituie punctul de referință pentru reflecția individuală³⁷.

În această ultimă etapă, studenții își pot exprima opinia față de modul în care sunt văzuți de către partener (experiență concretă, întâlnire cu alteritatea), pot negocia percepția, fac reflecții asupra perspectivei, formalizează experiența. Comunicarea se face individual, în grup, în interacțiune. În accepțiunea CI a lui Byram, studentul trece prin experiență, analiză și reflecție. În ceea ce privește competențele și resursele din CARAP, studentul acoperă ambele competențe globale, respectiv C.1 (competența de a gestiona comunicarea lingvistică și culturală în contextul alterității) și C.2 (competența de a construi și dezvolta un repertoriu lingvistic și cultural plural), și în special competențele de adaptare, de negociere și mediere de sub C1. În ultima etapă poate apărea competența de rezolvare a conflictelor, dar aici, dat fiind stadiul dezvoltării CI, cadrul didactic asumă poziția de mediator, dacă este necesar. Totodată, prin ultimele două activități în mod deosebit, se dezvoltă competențele C.3 (descentrare), C.5 (distanțare), C.6 (analiza critică a situației și activităților) și C.7 (recunoașterea alterității). Resursele mobilizate în activitate (cunoștințe K, atitudini A și abilități) acoperă pentru cunoștințe Secțiunea III *Comunicare verbală și non verbală* (K 3.3, K 3.4, K 3.6); pentru atitudini, întreaga Secțiune I *Atenție/ Sensibilitate/ Curiozitate [interes]/ Acceptare pozitivă/ Deschidere/ Respect/ Valorificare în raport cu limbile, culturile și diversitatea limbilor și a culturilor* (în special, A 5 și A 6.1), Secțiunea II *Disponibilitate/ Motivație/ Voință/ Dorință de a se angaja în acțiune în raport cu limbile/culturile și diversitatea limbilor și a culturilor*, în special A 7, A

³⁷ În cazul în care unii studenți nu se simt în largul lor pentru a fi prezentați grupului, reflecția personală și formalizarea se fac individual, în urma participării la discuțiile de grup pe marginea experienței trăite.

7.4, A 8.6 și A 8.5, Secțiunea III *Atitudinil/posturi de chestionare – distanțare – descentrare – relativizare*, în special A 9.4 și A 12, Secțiunea IV *Voința de adaptare/Încredere în sine/Sentiment de familiaritate*; pentru abilități, Secțiunea I *a ști observa/analiza*, Secțiunea VI *a ști interacționa*.

În ceea ce privește competența lingvistică, activitățile acoperă toate competențele lingvistice (vezi *supra*), sociolingvistice și pragmatice, prin activități și strategii de receptare, producere, interacțiune și mediere.

Am propus aici o activitate de predare a RLS printr-o activitate de dezvoltare a CI. Altfel spus, dezvoltarea competenței lingvistice se poate face prin activitățile destinate dezvoltării competenței interculturale, scenariul didactic pe care îl avem în vedere urmărind în primul rând competența de comunicare, obiectiv principal al cursurilor practice de RLS. Ceea ce aduce metoda NovaTris este integrarea sub formă de ghidare a dezvoltării unor aspecte individualizate ale competenței interculturale. Activități mai complexe pot fi propuse, în special pentru a mobiliza resurse din domeniul A (atitudini și valori) și S (abilități), de exemplu, activitatea *Albatros*³⁸ are drept obiectiv chestionarea propriilor norme, dezvoltarea sensibilității față de diferențele culturale, a observa/identifica/analiza critic, a face diferența între a observa/a interpreta, a deconstrui stereotipuri etc., fiind inclusă în tematica reprezentărilor. Activitatea acoperă descrierea și discursul argumentativ, cu tot ceea ce înseamnă acestea, în interacțiune, în mod special fixarea funcțiilor comunicative (formularea unor ipoteze, exprimarea atitudinilor, stărilor și a sentimentelor). *O lume străină*³⁹ se pretează în mod special realizării funcțiilor comunicative (acordarea permisiunii, instrucțiunile, obligația și interdicția) cu fixarea claselor gramaticale (conjunctivul, imperativul) și lexicale (tematică: obiceiuri/viața cotidiană), prin mobilizarea resurselor A (sensibilitate la construirea stereotipurilor, reflecție pe marginea mărcilor culturale) și S (a ști observa/ identifica/

³⁸ Grupa asistă la o secvență interpretată exclusiv nonverbal de doi cursanți, apoi interpretează. Secvența este pregătită în mod intenționat pe baza unor stereotipuri și clișee culturale.

³⁹ Două grupe creează două culturi diferite, cu reguli predefinite, apoi, pe rând, 2-3 reprezentanți merg în explorare în lumea celuilalt grup.

compara/gândi critic). *RealityCheck*⁴⁰ este o activitate de interacțiune constructivă, în care obiectivele interculturale urmăresc conștientizarea diferențelor de perspectivă, colaborarea pentru reușită, dinamica de grup, în timp ce predarea RLS poate avea în vedere, la nivelul funcțiilor comunicative, schimbul de informații, identificarea a ceva, explicațiile, instrucțiunile, sugestiile, autocorectarea; la nivelul construcției comunicării, verbele la perfect compus, adjectivele și exprimarea circumstanțelor de loc și timp; la nivelul tipului de text, producerea de descrieri și narațiuni. Fără a mai insista asupra diversității activităților propuse, remarcăm faptul că putem acoperi toate obiectivele cursului practic de RLS, precum și o gamă largă de competențe și resurse specifice dezvoltării competențelor interculturale.

6. Concluzii

În gestionarea cursurilor practice de RLS, atât ca limbaj general, cât și ca limbaj de specialitate, predarea competenței interculturale își găsește cu greu locul, în special din cauza constrângerilor de timp și a competențelor de atins la finalul cursurilor. Manualele și activitățile didactice actuale reușesc să introducă activități de dezvoltare a CI fie prin unități separate, fie prin integrarea în unitățile de învățare a unor activități de educație interculturală. În contextul în care studenții noștri studiază Medicina în România, aceste activități mobilizează în mod special resurse de deconstruire a stereotipurilor identitare și competențe în comunicarea medic-pacient în spital, aceasta fiind, orice definiție și poziție am adopta, o întâlnire interculturală. Această lucrare propune o alternativă prin care predăm RLS prin dezvoltarea competenței interculturale văzute ca o competență globală.

⁴⁰ Grupa trebuie să recreeze ordinea cronologică a unui șir de imagini, fără a și le arăta reciproc.

Bibliografie

1. Abdallah-Pretceille 2003: Martine Abdallah-Pretceille, *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris, Economica/Anthropos, 2003.
2. Beacco et alli 2016: Jean-Claude Beacco, Micheal Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016 (GDEPI).
3. Boutinet et alli 2007: Jean-Pierre Boutinet, Gaston Denoyel, Noël Pineau, Jean-Yves Robin, *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, P.U.F., 2007.
4. Byram et alli 2009: Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson, Maria del Carmen Mendez Garcia, *Autobiography of intercultural encounters Context, concepts and theories*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division, 2009 (AIE).
5. Byram et alli 2014: Michael Byram, Martyn Barrett, Ildiko Lazar, Pascale Mompoin-Gaillard, Stavroula Philippou, *Developing intercultural competence through education*, Eds. Josef Huber, Christopher Reynolds, Council of Europe Pestalozzi Series, nr. 3, Strasbourg, Council of Europe, 2014 (DICE).
6. *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2019 (RFCDC).
7. *Cadru de referință al competențelor pentru o cultură democratică*, vol. 1, Strasbourg, Consiliul Europei, 2018 (CRCCD).
8. Candelier et alli 2012: Michel Candelier (coord.), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildiko Lörinz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura, *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources/A Framework of Reference for Pluralistic Approches*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2012 (CARAP/FREPA).
9. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018.
10. *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Synthèse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016.
11. Dervin 2011: Fred Dervin, *Impostures interculturelles*, Paris, Logiques Sociales, L'Harmattan, 2011.
12. Dervin 2017: Fred Dervin, *Compétences interculturelles*, Paris, Archives Contemporaines, 2017.
13. Kolb 1984: David A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

14. Neamț *et alli* 2022: Nora Neamț, Maria Grosu, Cristina Gogâță, Anca Hassoun, Anda Lăscuș, *Intercomprehension en langues romanes : enseigner le roumain langue étrangère aux étudiants francophones*, în vol. *Actualități în predarea limbilor moderne în context medical*, Eds. coord. Ovidiu Ursa, Oana Mureșan, Cluj-Napoca, Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, 2022.
15. Platon *et alli* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.
16. Platon 2019: Elena Platon, *The „micro-language” – an assault on natural languages?* în *Lingua. Language and Culture*, XVIII, nr. 2, Cluj-Napoca, Lingua, 2019, pp. 67-83.
17. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS) Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
18. Ursa *et alli* 2018: Anca Ursa, Cristina Gogâță, Maria Grosu, *Stereotipuri despre români. Activități didactice în educația interculturală*, în vol. *Direcții actuale în predarea limbilor moderne la UMF „Iuliu Hațieganu Cluj-Napoca*, Eds. coord. Mureșan Oana, Marta Monica Mihaela, Cluj-Napoca, Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, 2018, pp. 31-46.
19. Ursa, Mărcean 2016a: Anca Ursa, Nora Mărcean, *Developing intercultural communication in foreign students attending medical schools in Romania*, în vol. *Multicultural representations. Literature and Discourse as Forms of Dialogue*, Eds. coord. Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Tîrgu Mureș, Arhipoleag XXI Press, 2016, pp. 218-225.
20. Ursa, Mărcean 2016b: Anca Ursa, Nora Mărcean, *Imersiune socioculturală și strategii didactice în învățarea limbii române de către studenții francezi*, în vol. *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină – Dimensiune a interculturalității*, Ploiești, Editura Universității Petrol și Gaze din Ploiești, 2016.
21. Ursa, Mărcean 2018: Anca Ursa, Nora Mărcean, *Limba română medicală. Româna pentru obiective specifice*, Cluj-Napoca, Limes/Risoprint, 2018.
22. Venel 2012: Marie-Dominique Venel Guinard, *La culture de l’Autre : Un miroir ?*, în *Synergies Mexique*, L’enseignement du français à l’université : contextes latino-américains, Coord: Blin, Lopez del Hierro, Velazquez Herrera, 2, Sylvain les Moulins, Gerflint, 2012, pp. 71-82.

Sitografie

NovaTris <http://www.novatris.uha.fr>

AIE <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>

Companion Volume <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

RFCDL <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>

CRCCD <https://rm.coe.int/16806ccf12>

Carta albă a dialogului intercultural „Trăind împreună ca egali în demnitate”
https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=www.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Fintercultural%2Fsource%2F+white%2520paper_+final_revised_en.pdf.&ie=UTF-8&oe=UTF-8

Prietenia dintre un *francez suedizat* și limba română

LAVINIA NASTA

Institutul de Lingvistică și Istorie Literară „Sextil Pușcariu”

Abstract. *The friendship between a Swedish French and the Romanian language.* In our study, we brought into discussion the life and work of a linguist, who intensively contributed to the promotion of the Romanian language internationally. Among the works of Alf Lombard, we insisted on the volume *La langue roumaine. Une présentation*, which could be an amazing tool for the RFL teachers, but we did not neglect the other research either. In the last part of our article, we illustrated the way that the Swedish linguist pointed out the questionable aspects of the works of Romanian linguists or even the corrections he had suggested.

Keywords: *Alf Lombard, linguist, French, Swedish, Romanian language, Romanian phonetics, Romanian morphology, Romanian syntax.*

1. Alf Lombard. Scurt profil biografic

Alf Lombard s-a considerat toată viața un *francez suedizat*, iar această sintagmă descrie foarte bine parcursul biografic al celui care a fost numit „cel mai profund” (Sala 2013: 199) sau „cel mai bun cunoscător străin al limbii române din întreaga lume” (Hoffmann 1996-1997: 20). Se naște în 1902 la Paris, într-o familie mixtă de intelectuali, tatăl este francez, iar mama, suedeză, astfel că la patru ani este bilingv. După moartea tatălui, mama lui decide să se întoarcă în Suedia, acolo unde Alf Lombard parcurge toate treptele de învățământ, în anul 1930 devenind doctor în filologie romanică la Uppsala, cu teza *Les constructions nominales dans le français moderne. Étude*

syntaxique et stylistique (306 p.). Revenind la sintagma francez *suedizat*, amintim că, deși în anul 1924 obține cetățenie suedeză, pentru lingvist, Franța era la fel de îndrăgită ca Suedia. Multe dintre amănuntele din viața familială (soții, copii, excursii etc.) și cea profesională (evoluția profesională, implicațiile în diferite societăți lingvistice, îndoieli și frământări pe diverse teme cu specific lingvistic etc.) sunt dezvăluite în corespondența pe care Lombard a purtat-o cu numeroși lingviști români, scrisorile cu Al. Rosetti fiind publicate de către Nicolae Mocanu, Ioana Anghel și Heinz Hoffmann în patru volume (vol. I, 2000; vol. II, 2002; vol. III, 2004; vol. IV, 2009).

Ceea ce ne-a atras atenția reprezintă metodele de învățare a limbilor străine. Contactul cu fiecare limbă străină are o poveste aparte, însă apetența pentru limbile romanice îi va decide soarta, din 1930 devenind docent la Universitatea din Upsalla, iar din 1938, profesor titular de filologie romanică și șef al Catedrei de limbi romanice la Universitatea din Lund. Mama lui a reprezentat o influență majoră în viața lingvistică a cercetătorului și, datorită ei, învață din copilărie limba germană, iar, ca adolescent, începe studiile de limbă latină. În învățarea limbilor străine, mama lui a aplicat o metodă ingenioasă, respectiv „invitarea unor colegi ai băiatului din străinătate să locuiască la ei acasă, unde era admisă ca limbă de comunicare numai limba maternă a oaspetelui” (Hoffmann 1996-1997: 18). Anul 1920 și l-a petrecut în Franța, unde își însușește limba italiană în urma unor lecții particulare. Tot aici îi vine ideea să învețe limba rusă, deoarece se aflau mulți imigranți ruși, care fugiseră de revoluția bolșevică. Studiul individual de limbă rusă era întregit de dialoguri cu refugiații ruși și, mai târziu, rusa devine limba de conversație cu prima lui soție, născută la Sankt Petersburg. Pe lângă limbile de origine germanică, romanică și slavă, pe Lombard îl preocupă și araba (datorită influenței acesteia asupra limbii spaniole), chineza, limbile creole și basca. Cum inventarul de limbi cunoscute de lingvist se încheie cu etc. (Hoffmann 1996-1997: 19), mai amintim că albaneza, maghiara, neogreaca și turca îi trezesc interesul dintr-un alt motiv, și anume studiul aprofundat al limbii române, limbă care avea să-i transforme preferințele în cercetare.

2. Pasiunea pentru limba română

Ca excelent romanist, nu putea admite studiul comparativ al limbilor romanice în absența latinei răsăritene, adică a limbii române. În prefața primului volum din *Le verbe roumain*, compară un astfel de studiu cu „o masă căreia tâmplarul s-ar mulțumi să-i pună trei picioare în loc de patru – care le-ar corespunde celor trei limbi-surori principale: franceza, spaniola și italiana – lăsând al patrulea colț de mobilă fără sprijin, într-un echilibru precar” (trad. n.) (Lombard 1954, vol. I: VIII).

Așadar, importanța limbii române în cadrul limbilor romanice îl determină, în anul 1930, să o învețe, la început, individual, ajutându-se de gramatica lui Gustav Weigand (*Rumänische Grammatik*) și de dicționarul lui Ghiță Pop (*Langenscheidt Taschenwörterbuch der rumänischen und deutschen Sprache*) (Lombard, Rosetti 2009: 268), și, ulterior, la recomandarea profesorului romanist Erick Staaff, călătorește în România pentru a-și perfecționa cunoștințele de limbă română. Aici este întâmpinat de Ovid Densusianu, care îi devine prieten și care i-l prezintă pe studentul său Augustin Zamfir Nelu Popescu, cu sprijinul căruia Lombard își desăvârșește pronunția în limba română: „Sprijinul pe care l-am rugat să mi-l dea – și mi l-a dat – a fost în primul rând de natură fonetică, deoarece informațiile privind pronunția pe care le luasem din gramatica lui G. Weigand și din dicționarul de buzunar al lui Gh. Pop erau incomplete, neclare și uneori chiar eronate. Am pus întrebări amănunțite și am făcut adnotări exacte și amănunțite; printre altele, l-am rugat mereu (poate de câteva sute de ori) să-mi citească povestioara *Judecata vulpii* a lui Petre Ispirescu, în timp ce eu transcriam cu acuratețe lectura lui în transcriere fonetică, cu toate variantele.” (Lombard 1988: 73). Rezultatul acestor lecturi succesive s-a concretizat într-un manual despre pronunția românească.

În această primă călătorie îi cunoaște pe N. Iorga, I. A. Candrea, Iorgu Iordan și Al. Rosetti, de a căror prietenie se bucură până la moartea acestora. Întreprinde și alte călătorii în România, douăsprezece în total (Rosetti, Lombard 2009: 273), participă la conferințe românești, vizitează marile orașe și cunoaște numeroși savanți români, care îi vor întoarce vizitele la Lund. Printre lingviștii care s-au bucurat de prietenia lui Lombard, mulți dintre ei

bursieri ai Institutului Suedez, îi amintim pe Andrei Avram, Marius Sala, Boris Cazacu, Florica Dimitrescu, Alexandru Niculescu, Constantin A. Gâdei, Gheorghe Bulgăr și alții.

Pe parcursul vieții, Lombard a fost atașat nu doar de limba română, ci și de poporul român. Astfel, a propus acordarea Premiului Nobel unor scriitori români ca Tudor Arghezi, Zaharia Stancu și Mircea Eliade. De asemenea, potrivit lui Sala, era acaparat de frumusețea româncelor, de Marea Neagră, de România, motiv pentru care a publicat numeroase articole despre țara noastră nu doar în presă, ci și în enciclopediile suedeze. În politică nu s-a implicat, dar i-a fost tradus un articol de ziar despre „revendicarea îndreptățită a românilor asupra Transilvaniei” (Hoffmann 1996-1997: 25).

3. Când pasiunea devine îndeletnicire...

Dacă motivul pentru care începe studiul limbii române este acela de a completa domeniul limbilor romanice, ulterior pasiunea se transformă în studiu aprofundat. În cei 76 de ani de muncă în cercetare, din 1920 până la moartea sa în 1996, îl preocupă numeroase aspecte lingvistice ale limbilor romanice, slave și germanice, însă lucrarea cea mai extinsă ca număr de pagini (peste 1000) i-o dedică verbului românesc. Studiul limbii române, marginalizat de lingviștii romaniști suedezi din cauza dificultăților și a deosebirilor față de celelalte limbi latine, devine prioritate în activitatea sa de cercetare, care este dublată de cea de predare. O jumătate de secol predă limba română în universitățile suedeze, limbă pe care el însuși o introduce la catedra de romanistică din Uppsala (1936), apoi la cea din Lund (1938), și coordonează lucrări de licență și teze de doctorat pe subiecte de gramatică românească.

Ca cercetător românist este la curent cu tot ce se scrie în România și își creează o bibliotecă impresionantă cu lucrări de filologie românească. Din 1947, când devine membru corespondent al Academiei Române, până la dispariția sa, „o mulțime de universități românești, biblioteci, edituri, autori de beletristică și lingviști i-au trimis cu regularitate noile lor publicații”

(Hoffmann 1996-1997: 27). Acest *prieten al românilor*, cum îl numea Sala, a creat, la Lund, cea mai impresionantă bibliotecă cu lucrări românești existentă în universitățile occidentale. Specializându-se în limba română, le vine greu lingviștilor români să-l numească străin, întrucât stăpânea limba română în cele mai mici detalii, iar acest lucru se observă în numeroasele conferințe despre latina est-europeană, în articole despre limba română și, în special, în cele patru mari lucrări de gramatică românească, care s-au bucurat, prin recenzii, de elogiile unora dintre cei mai mari lingviști români (Emil Petrovici, Al. Graur, I. Iordan, Al. Rosetti, Mioara Avram, Florica Dimitrescu și alții):

a. *La prononciation du roumain* apare în urma unei anchete lingvistice realizate pe un singur subiect, a cărui pronunție era fără accent dialectal. Metoda a fost dusă la extrem de către Alf Lombard, în sensul că studentul anchetat a citit de nenumărate ori același text în vederea transcrierii tuturor variantelor și variațiilor fonetice. Lucrarea este mai mult decât un simplu manual, în care indicațiile sunt prezentate sumar, ea reprezintă un studiu de fonetică descriptivă, având avantajul detalierii „impresiei acustice produse de limbajul bucureștenilor din zilele noastre” (Lombard 1935: 103). În cele 73 de pagini se prezintă consoanele, semivocalele, vocalele, diftongii, nazalizarea, devocalizarea, durata, accentul, câteva accidente fonetice (apocopa, afereza etc.), spre final sunt oferite precizări în legătură cu ortografia și pronunția românească, încheindu-se cu transcrierea fonetică a povestirii lui Ispirescu, *Judecata vulpii*. Lucrarea, în forma finală fiind completată de indicațiile lui Al. Rosetti, reprezintă o „carte de căpătâi pentru oricine studiază fonetica limbii noastre” (Sala 2013: 200) și o sursă care „oferă lingviștilor autohtoni o sumedenie de observații asupra fenomenelor fonetice românești” (Petrovici 1936: 269-270).

b. *Le verbe roumain. Étude morphologique* este „cea mai întinsă cercetare asupra unui capitol de morfologie românească apărută până în prezent” (Macrea 1973: 64), de o importanță semnificativă atât pentru limba română, cât și pentru lingvistica romanică, despre care Sala afirmă că „nu se poate scrie nimic în acest domeniu fără a o consulta” (Sala 2013). În această lucrare sunt analizate, din punctul de vedere al gramaticii descriptive, istorice și

comparative, peste 5000 de verbe românești. În ceea ce privește geneza acestei cărți, se precizează în prefața lucrării (Lombard 1954: VII-VIII) că se pregătea o *Introducere în studiul limbii române*, care să le servească romaniștilor preocupați exclusiv de romanitatea vestică. Însă, începând o frază despre vocala românească *e* și oprindu-se asupra unui pasaj mai vechi consacrat sufixelor verbale *-(i)ez* și *-(i)esc*, lui Alf Lombard îi vin câteva idei pe care le reține pe o fișă, dar fișa se transformă într-o foaie mare, pe care o umple, fiind nevoit să o ia pe a doua, apoi pe a treia, până ce totul s-a transformat într-un articol pe tema radicalului și a sufixelor verbale care aparțin verbelor de conjugarea I și a IV-a, modul indicativ, timpul prezent. Preocuparea s-a extins, ulterior, asupra celorlalte conjugări, moduri și timpuri, iar fraza despre vocala *e* s-a transformat, după 10 ani, într-o monografie, în două volume, despre verbul românesc, care se întinde pe 1223 de pagini. Fără a-și termina *Introducerea* programată, susținea că aceasta avea să fie „fără digresiuni excesive” (Lombard 1954: VIII).

c. *La langue roumaine. Une présentation* reprezintă o parte din acea *Introducere* întreruptă de amplul studiu despre morfologia verbului românesc. Sub titlul *Introduction à l'étude du roumain*, Lombard își propusese să publice o operă în trei părți: o expunere descriptivă a limbii, un volum de texte comentate și un rezumat de istorie a limbii. Dintre cele trei idei ale proiectului se materializează doar prima. Volumul este scris la maturitate, după mai bine de 30 de ani de predare și cercetare a limbii române. În anii petrecuți ca profesor titular la Catedra de filologie romanică din Lund a dedicat mai multe cursuri limbii române, pe care, an de an, le-a îmbunătățit și le-a distribuit studenților suedezi. Aceste cursuri, care la fiecare apariție suportau modificări substanțiale, stau la baza a două cărți: cea dintâi este *Rumänsk grammatik*, lucrare destinată învățării limbii române în universitățile nordice, în special, în Suedia, și a doua, *La langue roumaine. Une présentation*, care se adresează unui public internațional. Asupra importanței acestei opere lingvistice vom reveni mai jos.

d. *Dictionnaire morphologique de la langue roumaine* este o lucrare scrisă de Alf Lombard în colaborare cu Constantin Gâdei. Apare din dorința autorilor „de a completa alte dicționare ale limbii române” (Lombard, Gâdei

1981: IV), care, în general, cunosc atât aspectele ortografice și semantice, specifice lexicografiei, cât și *esențialul* aspectelor fonetice și morfologice. Prin acest dicționar morfologic, cei doi lingviști doresc să întregască flexiunea tuturor cuvintelor flexibile și pronunția formelor flexionare românești. În această lucrare, se ține cont de caracterul complex al morfologiei românești și de diversitatea formelor sub care un cuvânt flexibil poate apărea în vorbire, în cele mai multe situații, cu două flexiuni, una externă (extrem de prolifică), iar alta internă (cu alternanțele fonetice numeroase). În comparație cu limbile-surori, româna se caracterizează prin câteva aspecte care o individualizează, cele mai importante fiind evidențiate de către autori încă din prefață: articolul enclitic, cazul genitiv-dativ, vocativul, prezentul cu sufixul *-ez*, opoziția verbelor cu sufix-fără sufix la conjugările I și a IV-a, multitudinea terminațiilor la substantiv, adjectiv și pronume, sistemul complex de alternanțe consonantice și vocalice. Uneori, alegerea flexiunii corecte pentru un anumit substantiv, verb, adjectiv sau pronume „nu este un lucru ușor nici măcar pentru un român” (Lombard, Gâdei 1981: VII), de aceea dicționarul, care s-a bucurat în forma finală de observațiile Floricăi Dimitrescu, „își propune să ofere, pentru prima dată, o clasificare sistematică a întregii morfologii românești și de a face cunoscut, în întregime, flexiunea tuturor cuvintelor care o posedă” (Lombard, Gâdei 1981: IX).

4. Lombard în contextul RLS

Prin interesul și pasiunea sa pentru română, Alf Lombard contribuie la (re)cunoașterea acestei limbi nu doar în universitățile suedeze, ci și la nivel internațional. În prefața lucrării *Limba română. O prezentare*, la a cărei bază au stat cursurile de limbă română susținute și revizuite zeci de ani la universitățile din Upsalla și Lund, cercetătorul afirmă că „studiul limbii române în afara frontierelor sale nu este încă decât la debut sau aproape” (Lombard 1974: VII) și nuanțează importanța studierii limbii noastre din trei puncte de vedere: științific, fără limba română nu se poate face o idee completă asupra a ceea ce a devenit latina în zilele noastre, practic, fără limba română nu se poate comunica cu populația din sud-estul Europei, și literar,

fără limba română se privează contactul cu una dintre marile literaturi ale lumii (Lombard 1974: VII). Acestea sunt motivele pentru care scrie *Limba română. O prezentare*, lucrare care prezintă limba vorbită și scrisă de bucureștenii cultivați, limba fără culori particulare, „stilul zero” pe care străinii trebuie să-l imite. Lucrarea nu se adresează exclusiv specialiștilor, ci și publicului internațional doritor „să învețe să citească textele lui Eminescu, Creangă, Caragiale, Rebreanu, Arghezi, Sadoveanu, Blaga, Stancu” (Lombard 1974: VIII). Pentru a facilita accesul la cartea sa și la limba română, Lombard începe prin enumerarea celor mai uzuale cuvinte/propoziții românești (cu transcrierea fonetică aferentă), apoi, în câteva pagini, se oprește asupra pronunției românești, continuând cu cele două părți esențiale ale lucrării, una succintă și generală, în care prezintă clasele morfologice flexionare, apoi una extinsă și detaliată, în care sunt descrise, cu amănunte și numeroase exemple, caracteristicile morfosintactice ale fiecărei părți de vorbire, de multe ori oferind și explicații istorice. Lucrarea este considerată „cea mai bună gramatică a limbii române publicată într-o limbă străină” (Sala 2013: 201), valoarea ei fiind „cu atât mai deosebită, cu cât este vorba de o carte scrisă de un străin” (Sala 2013: 201).

Această prezentare complexă a limbii române, deși poate fi considerată prea dificilă pentru un student străin începător, poate fi valorificată de către profesorii de RLS în demersurile lor didactice. Avantajul acestei lucrări este acela de a fi scrisă de un fin observator al limbii române, iar problemele pe care le semnalează pot fi de mare ajutor profesorului de astăzi, deoarece vin din partea unui nonnativ care s-a confruntat cu cele mai profunde particularități ale limbii române. În plus, acest străin, care a observat limba în cele mai mici detalii, are calitatea de a fi lingvist comparatist, iar acest lucru este vizibil în numeroasele paragrafe în care subliniază diferențele gramaticale existente între limba română și alte limbi. Cu alte cuvinte, lucrarea poate oferi lingviștilor autohtoni o mulțime de observații asupra fenomenelor morfosintactice românești văzute din perspectiva unui romanist, vorbitor experimentat al limbii române. Aceste observații îl pot ajuta pe profesorul de RLS să înțeleagă mai bine problemele ridicate de limba română străinilor și dificultățile de asimilare a unor aspecte gramaticale.

Pentru a sublinia finețea și profunzimea studiului limbii române de către Lombard, reținem în continuare două exemple revelatoare.

În corespondența purtată cu Al. Rosetti, cei doi prieteni discută și numeroase chestiuni gramaticale, își analizează, reciproc, lucrările sau fac comentarii asupra diverselor aspecte lingvistice controversate. Astfel, în scrisoarea din 22.10.73, Lombard îl felicită pe Rosetti pentru volumul *Études linguistique* și îi mulțumește pentru că i-l trimisese, iar, după ce îl citește, își exprimă rezerva asupra a două probleme de gramatică: neutrul românesc și morfemul *pe* ca „marcă a genului personal”. În privința neutrului, atrage atenția asupra diferenței care există între latină, greacă și slavă, pe de o parte, unde neutrul caracterizează întreaga clasă a nominalului (substantiv, adjectiv, pronume), și română, pe de altă parte, unde despre neutru se discută, în general, doar la substantiv. În opinia lui Lombard, această diferență ar trebui să se reflecte în denumirea genului și, având în vedere modalitatea de formare a neutrului românesc, la singular, flexiune masculină, iar la plural, flexiune feminină, propune conceptul de *ambigen*. În ceea ce privește morfemul *pe*, Al. Rosetti precizează că ar fi o *marcă a genului personal*, dar Lombard remarcă faptul că „totuși, cu un pronume (construit fără substantiv) acest *pe* se raportează foarte bine la un inanimat” (Rosetti, Lombard 2002: 239), ceea ce nu văzuse semnalat în lucrarea lui Rosetti. Observația lingvistului suedez este însoțită de numeroase exemple: „n-am citit cartea lui, am citit-o pe a mea”; „cartea pe care am citit-o” etc. (Rosetti, Lombard 2002: 239). Obiceiul de a critica opere lingvistice devine nelipsit în scrisorile pe care i le adresează lui Al. Rosetti, astfel ajunge să realizeze comentarii (pozitive sau negative) pe marginea cercetărilor lui Al. Graur, M. Iliescu, Iordan, V. Robu, M. Avram, Florica Dimitrescu, Al. Nicolae, A. Avram, I. Diaconescu și alții (a se vedea, în mod special: Rosetti, Lombard, 2004).

Simțul învățării limbilor străine este atât de ascuțit, încât reușește să facă observații nu doar asupra operelor lingvistice ale românilor, ci și asupra limbajului folosit de către aceștia în scrisori. În scrisoarea din 01.08.1989, adresată lui Rosetti, subliniază anumite inadvertențe în stilul epistolar al lui Pătruț, care utilizase adverbul *numai* în locul lui *abia*: „Pătruț, într-o scrisoare

recentă, îmi scrie «Vă răspund numai acum la scrisoarea din...» și «Numai ieri l-am găsit pe Șt. Pascu...». Acest *numai*, de două ori, mă șochează; nu ar fi trebuit mai degrabă *abia*? (Influența franțuzescului *seulement*, nu-i așa?)” (Rosetti, Lombard 2009: 130).

5. Concluzii

Prin această prezentare, am vrut să readucem în discuție opera unui lingvist, care, în ciuda faptului că a contribuit intens la promovarea limbii române la nivel internațional, nu este valorificat suficient (sau, poate, deloc) în domeniul RLS. Considerăm că în cercetările de morfosintaxă din domeniul amintit ar trebui să se introducă, la referințele bibliografice, manualul lui Lombard, care se evidențiază prin diversitate, studiu comparativ și multitudinea exemplelor. Opera lingvistică a lui Lombard, în mod special *La langue roumaine. Une présentation*, reprezintă un real sprijin pentru profesorul de RLS, întrucât se poate observa felul în care un nonnativ înțelege și explică fenomenele morfosintactice românești, mai ales că acesta este specialist romanist și românist.

Bibliografie

1. Hoffmann 1996-1997: Heinz Hoffmann, *Alf Lombard*, în „Dacoromania”, serie nouă, 1996-1997, pp. 17-37.
2. Lombard 1935: Alf Lombard, *La prononciation du roumain*, Uppsala, A.-B. Lundequistska Bokhandeln, 1935.
3. Lombard 1954-1955: Alf Lombard, *Le verbe roumain. Etude morphologique*, vol. I-II, Lund, C.W.C. Gleerup, 1954-1955.
4. Lombard 1974: Alf Lombard, *La langue roumaine. Une présentation*, Paris, Klincksieck, 1974.
5. Lombard 1988: *Pagini inedite din memoriile lui Alf Lombard* (I), traducere de Georgeta Ghiga, în „Limbă și literatură”, 1988, vol. I, pp. 72-77.
6. Lombard, Gâdei 1981: Alf Lombard, Constantin Gâdei, *Dictionnaire morphologique de la langue roumaine – permettant de connaître la flexion entière des mots qui en possèdent une: substantifs, adjectifs, pronoms, verbes*, Lund/București, C.W.C. Gleerup/Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1981.

7. Macrea 1973: D. Macrea, *Limbă și lingvistică română*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
8. Petrovici 1936: Emil Petrovici, *Recensii*, în „Dacoromania”, anul VIII, pp. 269-270.
9. Rosetti, Lombard 2000; 2002; 2004; 2009: Alexandru Rosetti & Alf Lombard, *Corespondență (1934-1990)*, vol. I-IV, ediție îngrijită de Nicolae Mocanu, Ioana Anghel, Heinz Hoffmann, Cluj-Napoca, Clusium&Scriptor, 2000, 2002, 2004, 2009.
10. Sala 2013: Marius Sala, *Portrete și evocări*, Timișoara, Editura David Press Print, 2013.

RLS. Instruirea culturală, opțiune sau necesitate?

VIORICA VESA-FLOREA

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Romanian as a Foreign Language. Cultural Training, an Option or a Necessity?* The purpose of this research is to analyze to what extent the cultural training can be considered an option or a necessity within the courses of Romanian as a foreign language. The language, the climate, the food, the way of thinking, the system of values, the local customs can be unknown or at least to a certain degree different from those with which the students have been previously familiar. Therefore, the cultural training, as an integral part of the learning process, is considered to be a progressive, permanent process, in which we are actively involved, in our capacity of teachers, in addition to the basic objective of the teaching, which consist in the acquisition and the correct use of the Romanian as a foreign language. Given the fact that there are some difficulties and risks during the cultural adaptation, such as the mockery, the identity crisis, the language barrier, in certain cases the gap between cultures, the prejudices and the traditions, we consider as necessary the cultural training. The present work develops the following aspects: a. to clarify the role of the cultural training approach in teaching the students the Romanian as a foreign language; b. difficulties and risks during the cultural adaptation; c. to present some practical ways of training through: - explanations; - some types of exercises; - images, maps and video materials; - literary texts and some other Romanian artistic achievements; - proverbs, the verb guide; d. conclusions.

Keywords: *Romanian as a Foreign Language, cultural training, difficulties, practical ways, images, maps, video materials, literary texts, proverbs.*

1. Introducere

În cazul vorbitorilor non-nativi, contactul cu limba, cultura și civilizația românească reprezintă o experiență interesantă, fascinantă pentru unii, însă constituie o provocare pentru alții. Este nevoie de timp, răbdare, perseverență și energie pentru ca aceștia să se familiarizeze cu noul mediu lingvistic și cultural. Limba, clima, alimentația, modul de gândire, sistemul de valori, obiceiurile locale pot fi necunoscute sau, cel puțin într-o anumită măsură, diferite de cele cu care aceștia au fost familiarizați anterior.

Scopul acestei cercetări este acela de a analiza în ce măsură instruirea culturală poate fi considerată opțiune sau necesitate în cadrul cursurilor de R.L.S. și cum influențează concluzia la care vom ajunge, la sfârșitul acestui demers științific, abordarea predării la aceste grupe.

Lucrarea de față dezvoltă următoarele aspecte: a. clarificarea rolului abordării instruirii culturale în pregătirea cursanților R.L.S.; b. dificultăți și riscuri în adaptarea culturală; c. prezentarea unor modalități practice de instruire prin intermediul explicațiilor, al exercițiilor, al imaginilor, al hărților, al materialelor video, al textelor literare, al altor realizări artistice românești, al proverbelor și, în final, d. câteva concluzii.

2. Rolul instruirii culturale în pregătirea cursanților

„Cultura, termen care provine de la cuvântul latin *colere*, se traduce prin «a cultiva», «a onora» și se referă, în general, la o activitate umană sau la o serie de caracteristici distincte ale unei societăți sau ale unei grupe sociale în termeni spirituali, materiali, intelectuali sau emoționali. Cultura reprezintă o moștenire care se transmite cu ajutorul codurilor de comunicație specifice cum sunt gesturile ori cuvintele, scrisul și artele, cunoștințele teoretice, normele abstracte, etc.” (Wikipedia, enciclopedia liberă)

Ținând cont de această definiție, ne-am putea întreba în ce măsură diferențele culturale sau chiar discrepanțele culturale existente între gândirea, obiceiurile, tradițiile românești și cele ale studenților provenind din diferite părți ale lumii vor influența adaptarea acestora la specificul

culturii locale. Este necesară sau doar opțională instruirea culturală în cazul vorbitorilor nonnativi în cadrul R.L.S?

În realitate, încă de la sosire, prin tot ce predăm, gândim, simțim sau facem, le spunem studenților: „Bine ați venit, nu doar în România, ci și în cultura, în cutumele noastre sociale, etice și culturale”, în acord cu denumirea departamentului: *Limbă, cultură și civilizație românească*.

Ce dificultăți și riscuri există în adaptarea culturală? Cu siguranță, sunt mai mulți factori care influențează negativ atitudinea vorbitorului non-nativ. În continuare, vom analiza șase factori: a. ridiculizarea, b. criza de identitate, c. bariera lingvistică, d. faptul de a oscila între două culturi, chiar prăpastia dintre culturi, e. prejudecățile și f. tradițiile.

a. Primul factor menționat este ridiculizarea. Această atitudine, adoptată uneori de cei din jur, exercită, cu siguranță, o influență negativă asupra cursanților în procesul de adaptare culturală. Să ne gândim, de pildă, la stilul vestimentar, fiind unanim recunoscut faptul că acesta dă indicii despre modul de gândire, despre valorile, despre personalitatea, despre zona din care provine persoana, transmițând fără cuvinte un anumit mesaj despre cine este aceasta în realitate. Ținuta diferită a studenților care provin din alte țări este remarcată imediat de către ceilalți, de aceea aspectul general, comportamentul sau chiar greutatea pot constitui un subiect de ironie, de ridiculare, atitudine care îl poate descuraja profund pe cel în cauză.

Ne amintim de o tânără studentă din Africa, care ne-a dezvăluit la un moment dat, cât de complexată s-a simțit comparându-se cu siluetele celor mai multe tinere din România. Ea ne-a mărturisit că, în țara ei, este ceva obișnuit ca fetele să aibă câteva kilograme în plus și să arate diferit față de tinerele de aici. În plus, modul în care a fost tratată de către unii colegi îi crease un adevărat disconfort emoțional. Din păcate, această tânără a recurs la metode drastice de slăbire, care au afectat-o fizic, emoțional și psihic.

b. Un al doilea factor îl reprezintă criza de identitate. Deoarece aparțin altei limbi și altei culturi, cursanții sunt numiți adesea „străini”, un termen care poate îmbrăca și conotații negative, făcând referire la modul diferit de a de fi tratați uneori în funcție de naționalitate, de culoarea pielii, de trăsăturile fizice, de înfățișare sau de modul de a acționa. Neîncrederea funciară în

„străini” este un aspect care ar putea avea la bază, în plus, și anumite acte nepermise, de agresivitate, comise la un moment dat de către unii dintre aceștia sau alteori incompatibilitatea constatată în cazul căsătoriilor dintre persoane care provin din zone geografice și culturale diferite. Totuși, atitudinea de reticență sau de adversitate față de străini e mai puțin evidentă în România; aceștia sunt în general, bine primiți, acordându-li-se prezumția bunelor intenții. Cei mai mulți dintre aceștia sunt persoane cu calități deosebite, perseverenți și conștiincioși; ei au învățat limba română, dovedesc cunoaștere și interes pentru cultura și istoria poporului român și sunt apreciați de către colegii de facultate, de muncă și de către vecini.

c. Cel de-al treilea factor îl constituie bariera lingvistică. O perioadă de timp, studenții sunt limitați în ceea ce privește înțelegerea și folosirea corectă a limbii române, de aceea unii se simt nesiguri, intimidati, reținuți, frustrați, izolați, nepregătiți să se adapteze noului cod lingvistic și obiceiurilor locale. Când au fost chestionați la finalul unui an universitar în legătură cu ce anume ar dori să se îmbunătățească în activitatea didactică universitară, aproape toți au menționat necesitatea de a interacționa mai mult cu alții, dorința de a cunoaște persoane noi, de care să se apropie și cu care să poată comunica deschis.

d. Ținând cont de aceste aspecte, vorbitorul nonnativ se găsește în situația dificilă de a oscila între două culturi. Ceea ce este admis, chiar recomandat într-o anumită cultură poate fi considerat a fi nepotrivit în alta. Diferențele cognitive, culturale, precum și comunicarea, cu cele trei mari categorii de limbaje: verbal, paraverbal (vocea) și limbajul trupului (mimică, gestică, ținută vestimentară, privire) pot fi mari, în funcție de contextul cultural, astfel încât unele acțiuni sunt considerate potrivite sau nepotrivite într-o altă cultură diferită.

De exemplu, faptul de a privi o persoană în ochi constituie, în general, o dovadă de sinceritate, de fermitate. O privire prietenoasă însoțită de un zâmbet transmite un sentiment de încredere, de interes sincer, de convingere și permite orientarea discuției într-o anumită direcție. În alte culturi, însă, o privire insistentă dezvăluie o atitudine nepoliticoasă, agresivă sau provocatoare, mai ales dacă persoana se adresează unei persoane de sex

opus, unui șef sau cuiva în vârstă, fiind catalogată, în aceste cazuri, drept lipsă de cuviință sau chiar jignire. De aceea, cursanții se pot simți uneori prinși între două culturi.

E posibil să existe diferențe foarte mari interculturale? Da, această prăpastie dintre culturi, dintre modul de a gândi și de a se comporta în anumite situații, întreține o dificultate de adaptare a cursanților la cultura locală. „În S.U.A., dacă privești prea insistent o femeie, poți fi catalogat și acuzat de hărțuire sexuală. Ca regulă generală, în Orient femeia este cea care taie privirea, iar în Occident, mai curând bărbatul este cel care coboară privirea. ... În lumea arabă salutul obișnuit este însoțit sau urmat de strângerea de mână. Mâna poate fi dusă și în dreptul inimii, la care arabul poate să-ți pună mâna pe umărul drept și să-ți sărute obraji” (Prutianu 2004: 194).

e. Un alt factor care influențează negativ adaptarea la noua cultură îl reprezintă prejudecățile. „Scoate prejudecățile afară pe ușă și ele vor intra înapoi pe fereastră.” (Frederic cel Mare, rege al Prusiei) Majoritatea grupurilor culturale consideră, într-o măsură mai mică sau mai mare, că modul lor de viață, alimentația, îmbrăcămintea, obiceiurile, convingerile, valorile lor ș.a.m.d. sunt superioare celor ale altor grupuri. Grupele de cursanți de R.L.S. reprezintă un amestec diversificat de culturi, rase, etnii, de aceea prejudecățile ar putea tulbura, stresa, ofensa și chiar ar putea crea anumite divergențe sau incidente neplăcute în cadrul grupului.

f. Și, nu în ultimul rând, amintim influența pe care o exercită tradițiile. Să ne gândim: ar putea constitui, de exemplu, tradițiile culinare diferite, specifice zonelor geografice din care provin cursanții, precum și specificul românesc de servire a mesei subiectul unor discuții savuroase în clasă?

3. Modalități practice de instruire

Vom prezenta în continuare câteva modalități practice de instruire culturală care au menirea să diminueze eforturile de adaptare la cultura locală. Acestea ar putea fi următoarele: a. explicațiile, b. exercițiile care urmăresc, pe lângă aspectele gramaticale specifice, familiarizarea cu un

anumit aspect al culturii românești, c. instruirea prin intermediul imaginilor, al hărților și al materialelor video, d. instruirea prin intermediul textelor literare și al altor realizări artistice românești și e. instruirea culturală prin intermediul proverbelor.

a. E unanim recunoscut faptul că explicațiile joacă un rol important în familiarizarea cursanților cu limba și cultura noastră. Orice limbaj verbal sau nonverbal transmite un mesaj explicit sau subtil. Ceea ce gândim, ne imaginăm, vedem, auzim, simțim, spunem sau facem, modul în care ne îmbrăcăm, toate acestea au un impact profund nu doar asupra noastră, ci și asupra celor din jur, de aceea e important ca vorbitorii non-nativi să primească anumite clarificări simple, lămuriri clare referitoare la contextul în care este potrivit să folosească sau nu o anumită formă de salut, de adresare, anumite cuvinte, gesturi ori un stil vestimentar, ceea ce ar echivala cu acordarea demnității necesare actului didactic.

Vi s-a întâmplat să auziți: „Salut, profesoara!” sau ca un student să nu vă acorde întâietate la intrare, să se prezinte într-o ținută inadecvată, cu părul în dezordine ori cu capul ascuns sub o glugă ori să fiți serviți cu o bucățică de ciocolată, oferită direct cu mâna de către un tânăr bine intenționat? Probabil că da. Clarificarea prin explicații simple, prezentate în mod calm, fără însă a irita sau umili persoana din față ar putea constitui o metodă simplă, aflată oricând la îndemâna profesorilor care predau la aceste grupe.

b. O altă modalitate de instruire culturală poate fi realizată prin intermediul unor exerciții care urmăresc, pe lângă aspectele gramaticale specifice, familiarizarea cu un anumit aspect al culturii românești. Un exemplu în acest sens ar putea fi următorul exercițiu, care exploatează tema *Bunele maniere la masă, la restaurant, reguli de bază*.

Puneți verbele dintre paranteze la imperativ, la persoana a II-a, singular.

1. (a nu începe)..... să mănânci imediat ce chelnerul ți-a adus mâncarea! (a aștepta) până când toți au primit felul comandat!
2. (a nu se întinde) peste masă ca să ajungi la sare, piper, pâine! (a le cere) celor care se află cel mai aproape de acestea!

3. (a nu mușca) din pâine, ci (a rupe) câte o bucățică! (a nu tăia) toată carnea din farfurie înainte de a începe să mănânci! (a tăia) doar una, două bucățele, pe rând!
4. (a nu vorbi) cu gura plină și (a nu mesteca) cu gura deschisă! Este enervant să auzi sunetele produse de cineva care mestecă astfel.
5. (a mânca) într-un ritm constant! (a nu se grăbi)! O masă nu este o cursă pe care trebuie să o câștigi primul!
6. (a lăsa) mâncarea să se răcească, dacă e prea fierbinte! În nici un caz (a nu sufla)în ea!
7. (a duce) mâncarea la gură, (a nu duce) gura la mâncare!
8. (a lua) din vasul cu mâncare, pus pe masă, o porție rezonabilă!
9. În niciun caz (a nu apleca)farfuria pentru a lua ultima lingură! (a nu înmuia) pâinea în supă și nici în sos!
10. (a nu pune) nimic pe masă! (a păstra) cheile, ochelarii sau telefonul mobil în buzunar sau în geantă!

În timp ce cursanții rezolvă anumiți itemi care vizează o problemă gramaticală, își vor putea însuși și o anumită instruire culturală, aceea a bunelor maniere, de exemplu, fără a se simți iritați sau ofențați inutil.

c. O altă modalitate de instruire culturală este instruirea prin intermediul imaginilor, al hărților și al materialelor video. „O imagine face cât o mie de cuvinte” spune un proverb chinezesc. Ținând cont de faptul că, în prezent folosim aproape exclusiv platformele virtuale, instruirea prin intermediul prezentărilor grafice poate fi și mai mult valorificată. Ce ar putea include aceasta?

Turul virtual al orașului, având drept ghid un profesor, în scopul familiarizării studenților cu zonele de interes pentru ei, cu unele obiective culturale, istorice, cu arhitectura și peisagistica orașului.

Prezentarea cu ajutorul hărților, al imaginilor și al materialelor video a unor zone geografice din România de interes cultural și turistic, ceea ce nu doar va stimula exprimarea orală, ci și va amplifica interesul și aprecierea

cursanților pentru peisajele, pentru flora și fauna din aceste zone, pentru mâncărurile și activitățile turistice specifice locurilor respective.

d. Instruirea prin intermediul textelor literare și al altor realizări artistice românești. Rolul esențial al lecturii este acela de „sursă de informații, (în plus) aceasta permite și consolidarea limbajului, fiind necesară pentru înțelegerea și însușirea unei culturi și civilizații străine. Lectura îndeplinește mai multe funcții: de culturalizare, de învățare, de informare și documentare.” (Platon *et alii* (coord.) 2011: 31)

Acest tip de instruire ar putea presupune realizarea unei antologii, care să cuprindă câteva mostre, atent selectate, din creația unor scriitori români reprezentativi, dar și informații, desene, planșe etc. despre realizările artistice ale unor personalități din domeniul muzicii, al sculpturii, al artei teatrale sau cinematografice românești. Manualele de nivel A1-A2, (Platon *et alii* 2012), B1 (Sonea *et alii* 2021) și B2 (Platon *et alii* 2021), realizate în cadrul Departamentului de Limbă, Cultură și Civilizație Românească abordează cu succes astfel de teme. La fel și manualul *Româna cu sau fără profesor*, al doamnei profesor Liana Pop (Pop 1993), conține unele fragmente reprezentative din literatura română: povești, o legendă, câteva cugetări, aforisme, maxime, texte literare din opera lui I.L. Caragiale, M. Eminescu, G. Topârceanu, L. Blaga, T. Arghezi, M. Sorescu, reprezentative pentru cultura românească.

Mai mult, este impresionant faptul de a realiza, cu ajutorul studenților, un mic program artistic, în cadrul căruia aceștia ar putea citi sau recita scurte fragmente din poezia noastră, ar putea interpreta vocal ori cu acompaniament instrumental una sau două melodii. Dacă sunt implicați și stimulați să-și valorifice potențialul și talentul, studenții se vor simți îmbogățți și fascinați de cultura românească, iar momentele respective vor rămâne de neuitat pentru ei.

e. Instruirea culturală prin intermediul proverbelor. *Dicționarul de neologisme* al limbii române definește proverbul astfel: „expresie populară succintă, cuprinzând o învățătură, o experiență de viață„. Despre proverbe s-a spus; „Proverbele sunt giuvaerele popoarelor.” „Proverbele sunt cartea de aur a popoarelor.” „Un proverb este o scurtă propoziție obținută dintr-o

lungă experiență.” (Miguel de Cervantes) Familiarizarea vorbitorilor non-nativi cu proverbele românești înseamnă nu numai stabilirea unor paralele interculturale pentru a descoperi și a compara o anumită cugetare cu alta, apropiată, dintr-o cultură diferită, ci și ocazii de a cunoaște modul de gândire și de exprimare specific culturii noastre.

Proverbele constituie îndemnuri la acțiune. „Colecțiile paremiologice înglobează o serie de norme și valori sociale ce scot în evidență valoarea practică a înțelepciunii proverbiale, fac aluzii la moravuri și obiceiuri și sunt rezultatul observării cu înțelepciune a lucrurilor. Multe dintre zicători sunt o mărturie a observațiilor fine despre caracterul oamenilor. Acestea fie ridiculizează defectele, fie elogiază valoarea unor calități, precum: bunătatea, mila, hărnicia, onestitatea, răbdarea, loialitatea, iertarea ori iubirea.

Zicerile esențializate nu sunt doar un mod mai înțelept de a vedea lucrurile, ci constituie îndemnuri la acțiune. Rezultatul învățării va fi mai mult decât memorarea mecanică a unor anumite exprimări metaforice. Persoana va fi impulsionată să asimileze noua informație, care îi va modela subtil sau în mod pregnant sensibilitatea, gândurile, sentimentele, cuvintele și acțiunile.” (Vesa 2018: 308)

4. Un instrument de lucru util: Ghidul de verbe, *R.L.S. Verbul*

Volumul de verbe, *R.L.S. Verbul*, apărut în 2019, la Editura Casa Cărții de Știință, autor Vesa Viorica, conține, pe lângă cele 700 de verbe traduse în engleză și franceză și o selecție de proverbe. Câteva dintre obiectivele concrete ale lucrării sunt: facilitarea și stimularea conversației, crearea posibilității unei însușiri practice a limbii române prin intermediul exemplificărilor, al întrebărilor cu răspunsuri multiple, diversificate. Ca exemple ilustrative, în cazul unor verbe, am selectat mai multe proverbe, mostre de gândire și de sensibilitate specifice culturii românești, surse de instruire morală și educațională.

Ghidul de verbe conține: 70 de tabele cu verbe, conjugate la toate modurile și timpurile, 7 tabele recapitulative, 700 de verbe exemplificate și

561 de proverbe. Cele 700 de verbe corespund nivelelor de competență A1, A2, B1 și B2, aferente *Cadrului european comun de referință* (CECR).

Proverbele favorizează memorarea, captează atenția și facilitează învățarea. Uneori acestea sunt scurte, eliptice, alteori ritmice sau rimate, ceea ce le face mai ușor de reținut. Deoarece esențializează, concluzionează o experiență de viață și transmit o învățătură valoroasă, proverbele sunt deosebit de sugestive. Iată câteva exemple:

Verbul *a da*, Proverbe:

Nu da oaia în paza lupului!/Darul ce îl dai la timp prețuiește îndoit./Nu da sfaturi cui nu ți le cere/Făgăduința dată e datorie curată.

Verbul *a face*, Proverbe:

Omul gospodar își face vara sanie și iarna car./Pasul scurt face viața lungă./Nu toate insectele fac miere./Vinovatul își face gura mare.

Verbul *a fi*, Proverbe:

Munca e brătară de aur./Vorba lungă e sărăcia omului./Vina recunoscută e pe jumătate iertată./Tăcerea e de aur, vorba e de argint./Ochii sunt fereastra sufletului./Dragostea e o prietenie care cântă./Foamea e cel mai bun bucătar./Răzbunarea e arma nebunului./Unde nu-i cap, vai de picioare./Amânarea e hoțul timpului.

Prezentăm în continuare câteva jocuri și exerciții care valorifică proverbe. Proverbele constituie o sursă bogată de instruire, iar pentru a trage cât mai mari foloase e recomandabil ca acestea să fi exersate în cadrul unor exerciții diversificate, pornind de la exemplele oferite în ghidul de verbe. Itemii utilizați ar putea fi următorii:

a. Găsiți continuarea pentru proverbele prezentate. Acest joc se realizează cu ajutorul unor bilețele. Acestea conțin fie prima parte a unui proverb, fie continuarea acestuia. Cel care citește începutul proverbului așteaptă completarea potrivită din partea altui participant. Prin repetare și oferirea de punctaje, cursanții se familiarizează, memorează și vor folosi, la rândul lor, unele dintre aceste proverbe în comunicare.

b. Copiați pe un bilețel un cuvânt-cheie dintr-un proverb, iar pe partea cealaltă scrieți proverbul în întregime.

c. Așezați bilețelele, astfel încât să fie vizibile doar cuvintele-cheie. Persoana sau grupa cealaltă va trebui să ghicească care este proverbul din care ați selectat fragmentul respectiv.

d. Prezentați un proverb asemănător ca semnificație din cultura voastră cu cel pe care l-ați învățat în limba română.

e. Completați spațiile punctate cu acele cuvinte care lipsesc dintr-un proverb.

f. Prezentați proverbul preferat grupei. Argumentați de ce l-ați ales.

g. Explicați unui coleg, folosind propriile cuvinte, semnificația unui proverb.

h. Povestiți o întâmplare interesantă din viața voastră și folosiți în final un proverb potrivit.

i. Alegeți un verb și încercați să găsiți un proverb care să utilizeze verbul respectiv.

î. Selectați un proverb și explicați de ce vă este util și ce v-ați propus să faceți pentru a-i da valoare practică.

5. Concluzii

Așadar, ținând cont de aspectele analizate: diversitatea culturală, tradițiile diferite, dificultățile și riscurile în adaptarea culturală a cursanților, prejudecățile, în unele situații, chiar prăpastia dintre culturi, credem că instruirea culturală reprezintă o parte integrantă a predării, pe lângă obiectivul de bază care este însușirea și utilizarea corectă a limbii române ca limbă străină.

Instruirea culturală nu se limitează la informațiile dobândite prin intermediul manualului sau al cursului de cultură și civilizație românească, ci reprezintă un proces progresiv, permanent, în care, în calitate de profesori, suntem implicați activ.

Avem privilegiul de oferi, pe lângă predarea, cu care suntem obișnuiți în cadrul orelor de curs, o instruire culturală prin intermediul explicațiilor, al altor tipuri de exerciții, al imaginilor, al hărților, al materialelor video, al proverbelor, al textelor literare și a altor realizări artistice românești.

Foloasele instruirii culturale sunt multiple: aceasta îi familiarizează pe cei interesați nu doar cu noua limbă, ci și cu normele de conduită, cu manierele, cu informațiile culturale distincte, specifice culturii noastre. Utilizarea unor modalități practice de instruire de acest fel îi pregătește pe cursanți pentru a depăși anumite provocări inevitabile în contactul cu mediul lingvistic românesc; în plus, diminuează efortul acestora de a se adapta la noua cultură.

Faptul de a oferi o anumită instruire culturală reprezintă o misiune nobilă, dar și o responsabilitate serioasă. Cariera deosebită de profesor ne permite să dăruim, dar și să primim poate chiar mai mult decât am oferit. Dacă încercăm să vedem dincolo de diferențe și să căutăm asemănări între noi și cei care aparțin altor culturi, vom privi grupele de vorbitor non-nativi ca pe un minunat buchet de flori multicolor, vom sesiza diversitatea în unitate. Astfel, vom fi fascinați nu doar să-i învățăm pe alții, ci și să descoperim, la rândul nostru, lucruri noi, vom învăța să admirăm și să imităm calitățile și aspectele diferite specifice altor culturi.

Aceste aspecte prezentate constituie, credem, argumente temeinice pentru a considera instruirea culturală, cu toate aspectele implicate: cognitiv, educațional, moral, artistic, nu doar o simplă opțiune, ci o necesitate.

Bibliografie

1. Platon, Burlacu, Sonea (coord.) 2011: Elena Platon, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea, *Procesul de predare-învățare a RLMN la ciclul liceal*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2011.
2. Platon, Sonea, Vilcu 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul A1-A2*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.
3. Platon, Arieșan, Burlacu 2021: Elena Platon, Antonela Arieșan, Diana Burlacu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
4. Pop 1993: Liana Pop, *Româna cu sau fără profesor*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 1993.
5. Prutianu 2004: Ș. Prutianu, *Antrenamentul abilităților de comunicare*, vol. I., Editura Polirom, Iași, 2004.

6. Sonea, Vasiu, Vîlcu 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
7. Vesa 2018: Viorica Vesa, *Rolul cultural și instructiv al proverbelor. Modalități practice de utilizare a ghidului: R.L.S. Verbul*, în „Journal of Romanian Literary Studies”, Târgu-Mureș, Vol. 14, 2018, pp. 304-310.
8. Vesa 2019: Viorica Vesa, *R.L.S. Verbul*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj, 2019.

Reflectă expresiile cu părți ale corpului standardele culturale?

MARIA-ZOICA BALABAN, MARIA PARASCA

Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca

Abstract. The paper proposes an analysis of the way in which the expressions formed with parts of the human body, reflect or not the cultural standards, as they are defined for the Romanian culture: *person orientation, pragmatism, status orientation, conflict avoidance*. Our analysis focuses on how these cultural standards are synthesized through the selected expressions in professional communication. Professional communication involves both verbal and non-verbal communication, the latter being rendered by body language. Body language, verbalized through expressions with body parts reflects certain defining aspects for cultural competence in teaching RLS. Understanding cultural standards through expressions creates the prerequisites for a better comprehension of cultural competence understood as a system of values, beliefs and symbols shared by the individuals of a community. Cultural competence makes possible the initiation of the foreign student into the spiritual horizon of the community and, at the same time, opens a space for projection and discovery of one's own identity.

Keywords: *cultural standards, phrases; cultural competence, Romanian as a foreign language.*

Motto: „Only he who knows his opponent well can be victorious
in a thousand battles” (Proverb chinezesc)¹

1. Preliminarii

Cultura este un fenomen universal. Există mai multe accepțiuni ale conceptului *cultură*. Toți indivizii trăiesc în interiorul unei culturi specifice și

¹ „Doar cel care își cunoaște bine dușmanul, poate fi victorios în mii de bătălii” (proverb chinezesc).

contribuie la dezvoltarea acesteia. Cultura creează, de fapt, un mediu structurat și bine organizat, în cadrul căruia indivizii pot funcționa. Ea cuprinde lucruri pe care le-am creat și pe care le folosim în viața de zi cu zi, împreună cu instituțiile noastre, ideile și valorile noastre. Cultura se manifestă ca un sistem de orientare specific unei țări, unei societăți, unei organizații sau unui grup. Acest sistem de orientare constă în simboluri specifice cum ar fi: limba, limbajul corporal, mimica, codul vestimentar sau modalitățile de (salutul), acestea fiind transmise din generație în generație și oferind tuturor membrilor un sentiment de apartenență și de incluziune în cadrul unei societăți/al unui grup, creând un mediu în care indivizii pot să se dezvolte pe sine. Cultura are o influență asupra percepției, a modelelor de gândire, a judecăților și a acțiunilor întreprinse de către toți membrii unei societăți. Cultura ne dă posibilitatea să descoperim semnificația lucrurilor și a persoanelor care ne înconjoară, a proceselor complexe și a consecințelor comportamentului nostru.

2. Cultura și standardele culturale

Lucrarea își propune o analiză a modului în care expresiile din limba română, formate cu părți ale corpului, reflectă standardele culturale, așa cum sunt acestea definite pentru cultura română: *orientarea spre persoană, orientarea spre statut, pragmatismul și evitarea conflictului*. Analiza noastră se concentrează asupra modului în care aceste standarde culturale sunt sintetizate prin intermediul expresiilor selectate în comunicarea profesională.

2.1. Standardele culturale

Standardele culturale sunt forme de percepție, modele de gândire, judecată și interacțiune care sunt împărtășite de către majoritatea membrilor unui anumite culturi, care își consideră comportamentul normal, tipic și obligatoriu. Teoria standardelor culturale are ca punct de plecare o tehnică uzuală în științele sociale (*critical incidents technique*), care presupune un set

de metode și proceduri folosite pentru a colecta informații directe despre comportamentul uman, care au o semnificație foarte importantă. Această tehnică a suscitat interesul specialiștilor în domeniu², fiind cercetată, de-a lungul timpului. Scopul tuturor cercetărilor a fost identificarea acelor diferențe culturale și caracteristici specifice care apar într-o întâlnire/situație interculturală. Pentru a evidenția aceste aspecte, s-a folosit *metoda interviului* (interviuri cu studenți care au făcut parte din diverse programe internaționale sau cu persoane care lucrează în companii multinaționale și care comunică, în mod regulat, cu parteneri care provin din alte medii culturale).

Teoria *standardelor culturale* a fost introdusă de către Alexander Thomas și cercetarea lui se înscrie în modelele de comparație culturală, de tipul teoriei lui Hofstede. Ca orice tehnică uzuală în științele sociale, și teoria standardelor culturale implică un anumit grad de subiectivism, lucru ce nu împiedică însă identificarea unor tipare care dirijează și reglementează comportamentul propriu și al celuilalt. Modul (individual/grup) de aplicare a standardelor culturale la reglarea comportamentului poate fluctua într-un interval de toleranță, nefiind acceptate forme de comportament care depășesc acest interval specific sau care au fost sancționate de către colectivul/grupul respectiv. Atât comportamentul propriu, cât și al celuilalt sunt dirijate, reglementate și judecate pe baza unui anumit standard cultural. Fiecare standard cultural are o anumită funcție de reglementare care ajută la rezolvarea unei anumite situații în relațiile cu ceilalți.

2.2. *Standardele culturale în mediul economic românesc*

În mediul economic românesc, Alexander Thomas, pe baza cercetărilor întreprinse, identifică șapte standarde culturale: orientarea spre persoană (*Personenorientierung*), evitarea confruntării (*Konfrontationsvermeidung*), afectivitatea (*Emotionalität*), pragmatismul (*Pragmatismus*), orientarea ierarhică (*Hierarchieorientierung*), nesiguranța/lipsa încrederii de sine (*Schwankende*

² Brislin (1986), Landis și Bhagat (1996), Thomas (2000), Triandis (1995).

Selbstsicherheit) și orientarea spre statut (*Statusorientierung*). Ce este important de reținut este faptul că aceste standarde culturale, identificate pentru mediul economic românesc, nu descriu o situație particulară, ci un proces de interacțiune tipic mediului economic românesc, în diverse situații de comunicare internă sau externă. În lucrarea de față nu vom avea în vedere toate cele șapte standarde culturale identificate de către Alexander Thomas, ci ne vom opri asupra celor mai elocvente pentru mediul profesional românesc și anume: *orientarea spre persoană*, *orientarea spre statut*, *pragmatismul* și *evitarea confruntării*.

3. Expresiile cu părți ale corpului și standardele culturale

3.1. *Orientarea spre persoană*

Este interesant de remarcat faptul că, în ceea ce privește *orientarea spre persoană*, în relația cu interlocutorul, se manifestă două atitudini: pe de o parte, empatia cu celălalt, simpatia pentru acesta, iar, pe de altă parte, antipatia, distanța față de celălalt. Cele două atitudini sunt reflectate de expresiile cu părți ale corpului în limba română. *Orientarea spre persoană* reflectă o caracteristică a românilor ca popor, aceea de a fi parte a unui grup, în care relațiile dintre indivizi contează mai mult decât conținutul sau performanța.

Pentru a exemplifica *orientarea spre persoană*, în termeni de acceptare vs. respingere sau simpatie vs. antipatie, vocabularul limbii române înregistrează mai multe expresii cu: *ochi*, *cap*, *mână*, *obraz* și *trup*, ca, de exemplu: *A fi trup și suflet*³ (o expresie folosită pentru a exprima implicarea totală față de cineva); *A ieși cu obraz curat* (o expresie folosită pentru a descrie situațiile în care o persoană iese bine dintr-o situație, de altfel, destul de tensionată); *A merge mână în mână cu cineva* (această expresie este folosită

³ Toate expresiile din această lucrare au fost preluate din următoarele surse: Dumistrăcel, S., *Lexic românesc; cuvinte, metafore, expresii*", Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, Dumistrăcel, S., *Până-n pânzele albe. Expresii românești: biografii, motivații*, ediția a doua revizuită și adăugită, Institutul European, Iași, 2001 și Ilincan, V., *Dicționar de expresii românești în contexte*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2015.

pentru a exprima susținerea necondiționată pe care o persoană o poate oferi altei persoane); *A ține ca la ochii din cap* (o expresie folosită pentru a exprima atașamentul față de o persoană); *A privi cu ochi buni pe cineva* (această expresie este folosită pentru a exprima atașamentul față de o persoană, sau simpatia manifestată pentru o anumită persoană); *A pune mâna în foc pentru cineva* (expresia este folosită în situațiile în care cineva poate și dorește să garanteze pentru o altă persoană); *A-și pune obrazul pentru cineva* (și această expresie este folosită pentru situațiile în care cineva poate să garanteze pentru o altă persoană și face acest lucru fără nicio presiune externă); *A fi om cu scaun la cap* (expresia se folosește pentru a descrie o persoană înțeleaptă). Pe lângă aceste expresii, care reflectă simpatia față de celălalt, vocabularul limbii române înregistrează mai multe expresii cu părți ale corpului care reflectă atitudini de respingere, de antipatie față de celălalt: *A nu fi nimic de capul cuiva* (această expresie se folosește în contexte în care celălalt nu știe nimic să facă, nu este inteligent); *A fi rău de gură/A fi slobod la gură* (cele două expresii se folosesc în contexte care descriu persoanele care vorbesc foarte mult, lucru deranjant, și care dezvăluie și secrete, spun tot ceea ce gândesc sau sunt obraznice); *A fi tare de cap/greu de cap* (expresie folosită cu sensul de a nu înțelege) sau *A fi bătut în cap* (a fi prost, tâmpit); *A râde în nas* (se spune despre o persoană care are o atitudine batjocoritoare la adresa unei alte persoane); *A-și da ochii peste cap* (este o expresie folosită pentru a-ți arăta dezacordul sau dezaprobarea față de cineva, dar și aerul de superioritate față de o persoană); *Obraz de scoarță* (expresie folosită pentru a descrie o persoană fără scrupule, lipsită de rușine) sau expresia *A fi vai și amar de capul cuiva*, cu sensul de a descrie o persoană care se află într-o situație foarte dificilă.

3.2. Orientarea spre statut

Toate expresiile din vocabularul limbii române care reflectă *orientarea spre statut* se referă la poziția ocupată de o persoană în societate; treapta pe care se află un individ într-o structură socială reflectă tipul de apreciere asupra lui, dată de ceilalți. Fiecare individ este evaluat în funcție de această poziție a sa, iar recunoașterea acestuia depinde atât de personalitatea, cât și

de normele și valorile sociale. Expresia *A fi sub călcâi*, de exemplu, reflectă totala dominație a cuiva, în sensul de a fi exploatat sau subordonat. Expresia *A pune piciorul în prag* se folosește pentru situațiile în care cineva dorește să își impună punctul de vedere, să se facă ascultat și să fie, în același timp, respectat. Este interesantă și expresia *A trăi pe picior mare*, cu sensul de a trăi în lux, în opulență, lucru care indică, din nou, un anumit statut social. O evoluție interesantă are și expresia *I-a pus Dumnezeu mâna în cap*, folosită în contexte care reflectă cât de norocoasă este persoana respectivă (a fi norocos, a da de noroc). Interesantă este și expresia *A fi pe picior de egalitate* (a se bucura), folosită atât la afirmativ cât și la negativ, pentru a reflecta ideea de egalitate/inegalitate între persoane.

Expresia *A fi cap de afiș* este folosită frecvent în limba română pentru a reflecta ideea de a fi primul nume dintr-o listă de persoane afișate în ordinea valorii lor. Expresiile *A se ține cu capul pe sus*, *A umbla cu capul pe sus* sau *A i se urca la cap* reflectă o atitudine mândră, plasată pe verticală, verticalitatea reprezentând întotdeauna o formă de ascensiune. Se spune că românii au un discurs sofisticat, răspunzând rar cu *da* sau cu *nu* și un oarecare complex de superioritate care, de altfel, se poate observa cu ușurință, în expresiile mai sus amintite.

3.3. Pragmatismul

Pragmatismul susține că nu există idei care sunt adevărate în sine, ci numai idei care devin adevărate în cursul acțiunii indivizilor, în măsura în care dau rezultate. Calitatea de adevăr a unei opinii sau credințe constă în statutul ei de regulă de acțiune. Altfel spus, pragmatismul indică ideile adevărate după succesul acestora în experiență. În vocabularul limbii române, găsim mai multe expresii cu părți ale corpului care reflectă caracterul pragmatic al unor acțiuni. O primă expresie asupra căreia ne vom opri este *O mână spală pe cealaltă și împreună obrazul*, folosită și într-o formulă redusă *O mână spală pe cealaltă*, și folosită în contexte care reflectă necesitatea unui ajutor reciproc, ideea unei colaborări (ajutând pe cineva, acesta la rândul lui te va ajuta), de cele mai multe ori, în sens bun, dar există și situații

în care este vorba despre colaborare în sens rău. O expresie interesantă care reflectă standardul cultural al pragmatismului este *A pune mână de la mână*, expresie care se folosește într-un context în care ne referim la o contribuție benevolă, în sensul adunării de bani sau de obiecte, lucruri etc. Când cineva spune în limba română că *Se dă de cap*, înseamnă că încearcă, din răspuțeri, să găsească soluția potrivită pentru a ajunge la un sfârșit sau pentru a descifra datele unei probleme etc. *A se da peste cap* sau *A sta și-n cap* sunt expresii care reflectă pragmatismul, implicând nevoia de a face eforturi deosebite pentru a realiza ceva, a face imposibilul. O expresie interesantă este *Parcă ți-a ieșit un sfânt din gură!*, văzută ca o expresie care implică satisfacția sau entuziasmul legat de faptul că cineva a vorbit foarte drept și înțelept. Și, nu în ultimul rând, expresia *Ochi de vultur*, care este folosită pentru a indica sau a descrie agerimea unei persoane; sau expresiile *A face lucrurile cu cap* (adică, în mod inteligent) sau *A face lucrurile fără cap* (în mod necugetat, greșit) sau *A se bate cap în cap* (când ideile sunt complet diferite și nu converg).

3.4. Evitarea confruntării

Se spune de multe ori despre români că sunt pacifiști și că îi caracterizează bunul simț și omenia. Nimic mai adevărat. Pornind de la această presupunție, Alexander Thomas identifică un standard cultural definitoriu pentru mediul economic românesc, și anume cel al *evitării confruntării*, iar vocabularul limbii române cuprinde multe expresii care reflectă acest standard. Românii sunt pacifiști și încearcă, de cele mai multe ori, evitarea conflictului prin utilizarea strategiilor de acceptare a acestuia, atitudine care nu este întotdeauna cea mai potrivită, deoarece poate duce la scăderea stimei de sine și la înrăutățirea conflictului. Când apare un conflict, românii, de multe ori, evită conflictul, se prefac că nu s-a întâmplat nimic. Într-o companie de exemplu, fiecare persoană ar trebui să vorbească despre dezacorduri, despre ceea ce simte și despre cum se simte în situația conflictuală. Găsirea unui acord comun este, de fapt, cel mai important lucru în rezolvarea unui conflict. Expresiile cu părți ale corpului reflectă, însă, o

caracteristică esențială a românilor, perfect și pertinent identificată de Alexander Thomas. Expresii precum: *Capul plecat, sabia nu-l taie!* sau *Cu capul plecat* (rușinat/umilit) sunt folosite în contexte care indică un act de supunere, omul supus nefiind persecutat. Interpretarea acestei expresii are o dublă semnificație: pe de o parte, poate fi folosită într-un context care indică lingușeala față de cineva, în al doilea rând, umiliința pe care o poate afișa cineva; indiferent de sensul dat acestor expresii, cel cu capul plecat nu mai reprezintă o amenințare, și va fi cruțat de către cel care ar avea posibilitatea să îi facă rău. O altă expresie cu sens asemănător este *A (nu)-și aprinde paie în cap*, folosită atât la afirmativ, cât și la negativ și care ilustrează situațiile în care cineva își creează (sau nu) singur o neplăcere, o pățește cu cineva sau nu poate scăpa de cineva.

Este interesantă și expresia *Capu' face, capu' trage!* folosită pentru a arăta că fiecare este răspunzător de faptele sale. Chiar dacă se spune despre români că sunt pacifiști și încearcă să evite conflictele, avem și situații în care nevoia de a crește stima de sine își face simțită prezența; o expresia ca *A juca pe față*, folosită ca un îndemn pentru a acționa cinstit, a fi corect în acțiunile întreprinse, a fi corect în relațiile cu alții.

În urma inventarierii expresiilor cu părți ale corpului, ne putem pune întrebarea: *Reflectă expresiile cu părți ale corpului standardele culturale?* Cu siguranță, da, pentru că acestea reprezintă tipare de gândire care sintetizează atât experiențe, cât și înțelepciunea populară și care sunt transmise din generație în generație și lasă să se întrevadă reprezentări despre celălalt și despre lume.

În al doilea rând, ele creează premisele unor ghidaje comportamentele, ușor observabile și identificabile și, în lipsa cărora, interacțiunile indivizilor cu mediul familial și profesional nu ar fi pe deplin înțelese. Expresiile cu părți ale corpului validează standardele culturale, deoarece limba este un organism viu, în care expresiile cunosc schimbări de sens și dobândesc noi semnificații. Limba este singurul nostru tezaur care înregistrează, păstrează, cuantifică și cultivă dorința eului de a-l cunoaște pe celălalt. Limba oferă cel mai bun răspuns la provocările modernității, iar, în comunicarea interculturală, cunoașterea celuiilalt, prin intermediul experienței individuale,

este o condiție *sine qua non* a evoluției noastre viitoare ca ființe sociale într-o lume în care Celălalt este atât de aproape și, totuși, atât de departe.

4. Concluzii

Limbajul corporal, verbalizat prin intermediul expresiilor cu părți ale corpului, reflectă, astfel, anumite aspecte definitorii pentru competența culturală în predarea RLS. Înțelegerea standardelor culturale prin intermediul expresiilor creează premisele unei mai bune înțelegeri a competenței culturale înțeleasă ca sistem de valori, de credințe și simboluri împărtășite de către indivizii unei comunități. Competența culturală face cu putință inițierea studentului străin în orizontul spiritual al comunității și deschide, în același timp, un spațiu de proiecție și de descoperire a propriei identități. Cultura unui popor este oglindită, în primul rând, în limbă, în modul în care este exprimată viziunea despre lume specifică fiecărui spațiu cultural: „Cultura face oamenii să se înțeleagă mai bine unul cu celălalt. Și, dacă ei își înțeleg reciproc mai bine sufletele, este mai ușor să învingă barierele economice și politice. Mai întâi însă, ei trebuie să-și dea seama că vecinul lor este, în cele din urmă, asemenea lor, cu aceleași probleme, cu aceleași întrebări” (Paulo Coelho).

Bibliografie

1. Brislin și Cushner: 1986 Richard W. Brislin, Kenneth Cushner, *Intercultural Interactions. A practical Guide*, Beverly Hills, 1986.
2. Dumistrăcel 1980: Stelian Dumistrăcel, *Lexic românesc; cuvinte, metafore, expresii*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
3. Dumistrăcel 2001: Stelian Dumistrăcel, *Până-n pânzele albe. Expresii românești: biografii, motivații*, ediția a doua revizuită și adăugită, Institutul European, Iași, 2001.
4. Ilincan: 2015, Vasile Ilincan., *Dicționar de expresii românești în contexte*, Presa Universitara Clujeană, Cluj-Napoca, 2015.
5. Landis și Baghat 1996: Dan Landis, Rabi S.Bhagat, *Handbook of Intercultural Training*, Newbury Park, 1996.

6. Rubatos și Thomas 2011: Adrienne Rubatos., Alexander Thomas, *Beruflich in Rumänien. Trainingsprogram für Manager, Fach- und Führungskräfte. Handlungs Kompetenz in Ausland*, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2011.
7. Thomas 2010: Alexander Thomas, Forschung zur Handlungswirksamkeit von Kulturstandards în *Handlung, Kultur, Interpretation – Zeitschrift für Sozial – und Kulturwissenschaften*, 9 (2), 2000.
8. Thomas 2010: Alexander Thomas, *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, 2010.
9. Triandis 1995: Harry C. Triandis, Culture specific assimilations în Fouler, S., Manford, M., *Intercultural Sourcebook* (vol. 1), Yarmonth, 1995.

Despre dezvoltarea competenței fonologice în RLS. Dificultăți, explicații și tipuri de sarcini

CRISTINA BOCOȘ

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *On Phonological Awareness in RFL. Teaching Activities.* The paper aims to illustrate that key aspects in teaching RFL phonology are not properly underlined in the existing textbooks, many of them widely used in RFL classrooms. Some of these key aspects, such as the correct pronunciation of specific sounds: [ă], [î], *whispered i*, [ğ], [č], etymological diphthongs, etc. require some explicit knowledge as well as specific activities in teaching phonological awareness such as phonetic isolation items, sound discrimination tasks, pronunciation activities, dictation, etc. The first part of the paper focuses on identifying the most frequent situations in which the RFL learners require some explicit phonological knowledge due to the numerous grammatical and orthographical implication of some particular sounds, while the second part offers a few examples of phonological awareness activities that can be adapted to most of the situations described in the first part.

Keywords: *RFL, teaching phonology, phonological awareness, grammatical and orthographical implications, explicit knowledge, phonological awareness activities.*

1. Introducere

Competența comunicativă (numită și **competență de comunicare lingvistică**) „este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice” (CECR 2003: 15).

Una dintre cele trei subcomponente ale sale (alături de competența sociolingvistică și de cea pragmatică) este **competența lingvistică**, care „include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte

dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale” (CECR 2003: 15). La rândul său, componența lingvistică cuprinde șase componente principale:

- **competența lexicală** reprezintă cunoașterea vocabularului unei limbi care se compune din: (a) *elemente lexicale* și (b) *elemente gramaticale*, precum și capacitatea de a le folosi;
- **competența gramaticală** include cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii (elementele, categoriile, clasele, structurile, procesele, relațiile) și capacitatea de a le folosi;
- **competența semantică** se referă la conștiința și controlul pe care elevul le are asupra organizării sensului;
- **competența fonologică** presupune o cunoaștere a percepției și a producerii și o aptitudine de a percepe și de a produce: (a) unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone); (b) trăsăturile fonetice care disting fonemele (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); (c) compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile); (d) prozodia sau fonetica frazei;
- **competența ortografică** presupune o cunoaștere a percepției și a producerii simbolurilor care alcătuiesc textele scrise și abilitatea corespunzătoare; întrucât sistemele de scriere ale tuturor limbilor europene se bazează pe principiul alfabetic, elevii vor trebui să cunoască și să fie capabili de a percepe și de a produce: (a) forma literelor tipărite sau scrise cursiv cu minuscule și majuscule; (b) ortografia corectă a cuvintelor, inclusiv abrevierile curente; (c) semnele de punctuație și utilizarea lor; (d) convențiile tipografice și varietățile corpurilor de litere; (e) caracteristicile logografice curente (de exemplu: &, \$, @ etc.);
- **competența ortoepică** implică pronunțarea corectă, pornind de la forma scrisă; acest lucru presupune: (a) cunoașterea convențiilor ortografice; (b) capacitatea de a consulta un dicționar și cunoașterea

convențiilor: sunt aplicate acolo pentru a reprezenta pronunția; (c) cunoașterea implicațiilor formelor scrise, în special ale semnelor de punctuație, pentru ritm și intonație; (d) capacitatea de a soluționa echivocurile (omonimele, ambiguitățile sintactice etc.) în lumina contextului (CECR 2003: 92-97).

Manualele de limba română ca limbă străină acordă o importanță deosebită dezvoltării competenței lexicale și celei gramaticale, conferind însă un spațiu mult mai restrâns celorlalte competențe. De exemplu, explicațiile cu privire la dificultățile de natură fonetico-fonologică și activitățile de dezvoltare a competenței fonologice fie lipsesc cu totul din anumite materialele didactice concepute în manieră comunicativ-funcțională (Kohn 2009), fie sunt limitate la prezentarea alfabetului (Bălănescu 2003: 8-9), uneori însoțită de minime explicații referitoare la pronunția anumitor sunete (Albu, Bunget 1999: 11-14; Platon *et alii* 2012: 11-13), considerându-se, probabil, că pronunția corectă se deprinde implicit, odată cu învățarea limbii, datorită principiului fonologic al ortografiei românești. Nu toate materialele didactice sunt tributare însă acestei abordări, astfel că, în unele dintre ele, regăsim prezentări mai detaliate referitoare la pronunția corectă a sunetelor și chiar câteva tipuri de activități destinate exersării ei (Brâncuș *et alii* 1990: 6-12; Iliescu 2002: 12-26; Dafinoiu, Pascale 2015: 11-18), însă nici acestea din urmă nu diferențiază între aspectele mai dificile, care ridică, în general, mari probleme vorbitorului nonnativ, și cele care nu implică dificultăți semnificative.

În cele ce urmează, vom încerca să identificăm dificultățile de natură fonetico-fonologică cu care se confruntă majoritatea celor care studiază româna ca limbă străină, implicațiile de natură morfologică și cele de natură ortografică ale acestora, iar, acolo unde este posibil, să oferim sugestii care să faciliteze introducerea, exersarea și fixarea lor.

2. Identificarea și pronunțarea corectă a vocalelor specifice limbii române

2.1. Vocala [î]

Din punctul de vedere al trăsăturilor articulatorii, [î] este o vocală închisă, centrală, nelabială (Neamțu *et alii* 2019: 22). Altfel spus, din punctul

de vedere al locului de articulare, se situează pe aceeași axă cu vocalele [a] și [ă] (a se vedea axa verticală din Fig.1), iar, din punctul de vedere al aperturii, se situează pe același plan cu [i] și [u] (a se vedea axa orizontală din Fig.1). Prin urmare, vocalele cele mai apropiate ca loc de articulare și/sau ca apertură, deci cele cu care împărtășește cele mai multe trăsături articulatorii, sunt [ă], [i] și [u]. În cazul unor eventuale dificultăți de percepție a sunetului și/sau de pronunțare, acestea trei sunt vocalele cu care poate fi confundat. Mai exact, dacă cel care studiază nu va reuși să pronunțe corect vocala [î], este posibil să pronunțe un fel de [ă] mai închis, sau un fel de [i]/[u].

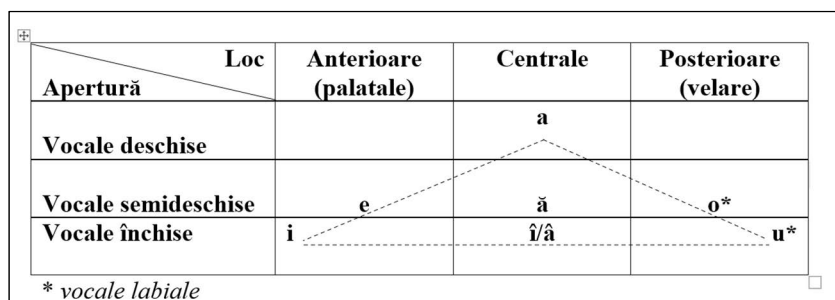


Fig. 1. Triunghiul vocalic al limbii române (Neamțu et alii 2019: 22)

În cazul în care un vorbitor de limba română ca limbă străină nu are în limba sa maternă sau într-o altă limbă pe care o vorbește deja în momentul în care începe să studieze româna un sunet similar lui [î], acesta va întâmpina dificultăți de pronunție, iar șansele să îl rostească, încă de la început, izolat, dar corect, sunt destul de mici. În această situație este recomandat să i se ceară să pronunțe în succesiune vocalele centrale [a], [ă] și [î] pentru a observa mișcările organelor aparatului fonator, respectiv faptul că limba execută o mișcare progresivă de retragere înspre zona posterioară a palatului, maxilarele se apropie gradual pe măsură ce se pronunță [ă], apoi [î], iar, în ultimă fază, mai exact când pronunță ultimul dintre cele două sunete anterior amintite, comisurile buzelor sunt trase în părți, ca în gestul zâmbetului (Vrăjitoru 1999: 29).

Imediat ce conștientizează, cu ajutorul cadrului didactic, mișcările efectuate de organele fonatoare, vorbitorul nonnativ va trebui să audă, iar apoi să pronunțe sunetul în contexte fonologice specifice, mai exact precedat

sau succedat de sunetele cu care este asociat cel mai des. Dacă [î] apare în poziție inițială sau mediană în cadrul cuvântului, va fi adesea urmat de [n], plus/minus o altă consoană imediat după, sau de [m], obligatoriu succedat de o altă consoană (Dimitrescu *et alii* 1978: 138-143): *în, până, mâna, român, întrebare, cânt, când, câmpie* etc. Mai rar, poate apărea urmat de [l], [t] sau [r]: *îl, câte, cârd*. Dacă apare în poziție finală, el va fi precedat întotdeauna de un [r] dur: *a coborî, a hotărî* etc.

2.2. Vocala [ă]

Vocala [ă] este tot o vocală centrală, nelabială, care se articulează în mod asemănător cu vocala [î], respectiv prin încordarea și retragerea dosului limbii spre partea posterioară a palatului, însă se deosebește de aceasta din urmă prin gradul de deschidere/apertură, [ă] fiind mai deschis decât [î] (Neamțu *et alii* 2019: 22; Vrăjitoru 1999: 29).

La fel ca vocala [î], poate apărea în poziție inițială (destul de rar: *ăsta, ăla* etc.), în poziție mediană (*hărți, țări, cărți* etc.), dar și în poziție finală, unde marchează o distincție gramaticală fundamentală: nearticulat vs articulat definit, în cazul substantivelor feminine la singular: *casă – casa, fată – fata, masă – masa* etc. Pronunțarea corectă a vocalei [ă] în poziție finală este, prin urmare, fundamentală, în marcarea opoziției gramaticale anterior amintite.

Spre deosebire de [î], care are contexte fonologice bine determinate, [ă] poate fi precedat sau succedat de orice consoană sau grup consonantic: *băiat, cărți, dăm, fără, găină, hățiș, oală, pernă, apă, oră, arșă, ușă, tată, văr, zăpadă, axă, acră, noastră, aspră* etc. (Vrăjitoru 1999: 29-30).

O altă diferență între vocala centrală semideschisă și cea închisă e reprezentată de faptul că prima, respectiv [ă], e purtătoare de accent doar în absența altor vocale: *cărți, cărăm, măduvă* etc., altminteri nu poate purta accentul, chiar dacă se repetă în același cuvânt: *cumpără, tânără* etc. (Vrăjitoru 1999: 29-30).

2.3. *I șoptit*: [i]

I șoptit (DOOM3 2021: 48), numit și *i scurt, final, postconsonantic* (Neamțu *et alii* 2019: 65), este un sunet specific limbii române și de aceea materializarea lui sonoră în pronunție și audiere ridică probleme străinilor care învață limba română ca limbă străină. Cel puțin în stadiul inițial, acesta este asimilat vocalei [i], fiind pronunțat ca un *i* vocalic, sau nu este pronunțat deloc: *pași* – fie [pași], fie [paș] (Neamțu *et alii* 2019: 70).

Acest sunet apare, cel mai adesea, în poziție finală de cuvânt, precedat de una sau mai multe consoane, cu excepția grupului consonantic *muta cum liquida*, alcătuit dintr-o consoană urmată de [l] sau [r] (Neamțu *et alii* 2019: 65; DOOM3 2021: 48). Trăsătura sa esențială este sonoritatea extrem de redusă/abia perceptibilă auditiv – de aici, calificativul „șoptit” –, asociată cu o durată foarte mică – de aici, calificativul „scurt”/„ultracurt” (Neamțu *et alii* 2019: 70). Aceste caracteristici fac ca *i șoptit* să nu poată purta accent silabic, singurele excepții fiind reprezentate de cuvintele monosilabice, fără alt segment vocalic: *mi, ți, fi, ști, și*, unde, firește, preia accentul, și de cele accentuate pe ultima silabă: *deși, veni, sosi etc.* (Neamțu *et alii* 2019: 65; DOOM3 2021: 48).

În contextul său specific, mai exact, la finală de cuvânt precedat de consoană sau de grup consonantic, *i șoptit* are diferite implicații fonologice și gramaticale dificil de reperat și de asimilat de către vorbitorii nonnativi în lipsa unor cunoștințe explicite. Astfel, prezența sa implică anumite alternanțe consonantice, identificate mai ales în cazul: (a) substantivelor masculine și feminine, la plural: *student – studenți, bărbat – bărbați, carte – cărți, hartă – hărți, pas – pași, urs – urși, ușă – uși, dentist – dentiști, ghid – ghizi, brad – brazi, oglindă – oglinzi, cal – cai etc.*; (b) adjectivelor masculine, la plural: *frumos – frumoși, inteligent – inteligenți, cald – calzi etc.*; (c) formelor de indicativ prezent, persoana a II-a: *eu cânt – tu cânți, eu deschid – tu deschizi etc.* În plus, acest *i șoptit* marchează o distincție gramaticală fundamentală: nearticulat vs articulat definit, în cazul substantivelor masculine, la plural: *studenți – studenții, urși – urșii, copii – copiii etc.* În ambele situații, crearea unor tipare de pronunție cu ajutorul unor activități care vizează identificarea și pronunția corectă a sunetului este esențială.

3. Identificarea și pronunțarea corectă a diftongilor etimologici

Spre deosebire de alte limbi romanice, româna are un număr mai mare de diftongi: 9 diftongi ascendenți și 14 diftongi descendenți (DȘL 2005: 178), însă nu toți au aceeași frecvență și nu toți ridică probleme de pronunție. Dintre aceștia, se remarcă așa-numiții diftongi etimologici: [ea] și [oa], a căror apariție se explică prin faptul că vocalele accentuate [e] și [o] sunt influențate (sau au fost influențate în epoca de formare a limbii române/de trecere de la latina dunăreană la limba română) de anumite vocale din silaba următoare, respectiv: [a], [ă] sau [e], care fac ca vocala accentuată să se diftongheze: [é] ... + [a], [ă], [e] > [ea], respectiv [ó] ... + [a], [ă], [e] > [oa], aspect explicabil prin rostirea ei mai deschisă. Dacă condiția nu este prezentă, mai exact, vocalele accentuate [e] și [o] nu sunt urmate de una dintre cele trei vocale anterior menționate, ci de o altă vocală, de exemplu de un [i] sau un [u], diftongarea nu se mai produce (Dimitrescu *et alii* 1978: 143-146).

Pe lângă faptul că sunt extrem de frecvenți în limbă, inclusiv la nivelul vocabularului specific nivelului A1, cei doi diftongi etimologici sunt implicați în flexiunea mai multor părți de vorbire: (a) substantiv: *floare/flori*, *seară/seri* etc.; (b) adjectiv: *frumos/frumoasă/frumoși/frumoase*, *curajos/ curajoasă/ curajoși/curajoase* etc.; (c) pronume: *tot/toată/toți/toate*, *nostru/noastră/noștri/noastre* etc.; (d) verb: *port/porți/poartă*, *dorm/dormi/doarme*, *joc/jocil/joacă*, *el merge/el trebuie să meargă*, *el încearcă/ el trebuie să încerce* etc., motiv pentru care trebuie să li se acorde o atenție mai mare comparativ cu cea acordată celorlalți diftongi. Și în acest caz, crearea unor automatisme de pronunție încă de la primele contacte cu limba română poate simplifica sau chiar elimina prezentarea numeroaselor reguli gramaticale abstracte cum ar fi dubla marcarea a pluralului sau modificările suferite de radicalul verbal.

4. Identificarea și pronunțarea corectă a consoanelor

4.1. Consoane surde vs consoane sonore

Anumite grupuri de vorbitori care studiază româna ca limbă străină întâmpină dificultăți în identificarea și în pronunțarea corectă a

seriilor de **consoane surde și sonore**: | b : p |, | d : t |, | v : f |, | z : s |, | j : ș |, | g : k |, | ğ : č |, | g' : k' |. Aceste perechi de consoane se aseamănă în ceea ce privește modul și locul de articulare, dar diferă în ceea ce privește sonoritatea. Astfel, | v : f | sunt ambele consoane fricative, labiodentale, dar una este sonoră (v), iar, cealaltă, surdă (f) – a se vedea Fig. 2. În cazul în care în limba maternă a vorbitorului care studiază româna ca limbă străină nu există o astfel de opoziție de sonoritate, acesta va avea dificultăți semnificative în a identifica și a pronunța corect una sau mai multe perechi de consoane dintre cele enumerate mai sus.

Loc de articulare Mod de articulare		Labiale		Linguale					
		Bilabiale	Labio- dentale	Apico- dentale	Alveo- apicale	Alveo- palatale	Palatale	Velare	Uvulare
Oclusive (întrerupte)	sonore	b, m¹_a		d, n¹_a			(g')²	g	
	surde	p		t			(k')	k	
Fricative (continue)	sonore		v	z		j			
	surde		f	s		ș		h³	
Africate	sonore			[dz]⁴		ğ			
	surde			ț		č			
Lichide Laterale	sonore				l⁵_a				
	surde								
Lichide vibrante	sonore			r⁶_a					
	surde								

Fig. 2. Tabelul consonantic al limbii române (Neamțu *et alii* 2019: 26)

Spre deosebire de situațiile descrise anterior: vocala [ă], vocala [î], *i șoptit* sau diftongii etimologici, opoziția surd/sonor nu reprezintă o dificultate întâmpinată de majoritatea vorbitorilor care studiază limba română ca limbă străină, ci caracterizează doar anumite grupuri de vorbitori, care împărtășesc, de regulă, aceeași limbă maternă. De exemplu, distincția | b : p | ridică probleme vorbitorilor de arabă, deoarece în araba literară și în majoritatea dialectelor nu există consoana [p]. Aceasta apare rar în anumite dialecte și este notată printr-o derivație a literei [b] (Vrăjitoru 1999: 40). Pe de altă parte, distincția | j : ș | e mai greu de asimilat de către vorbitorii de spaniolă, deoarece în spaniolă nu există nici fonemul [ș], nici [j] (Vrăjitoru 1999: 61-65).

4.2. *Africatele alveopalatale*

O situație diferită întâlnim în cazul africatele alveopalatale | ǵ : ǧ |, unde nu doar distincția surd vs sonor ridică dificultăți. Pronunțarea fiecăruia dintre ele se dovedește la fel de dificilă pentru majoritatea străinilor care învață limba română din cauza absenței unor sunete similare în limbi precum franceza, spaniola, araba ș.a. (Vrăjitoru 1999: 104-107).

5. De la pronunțare la scriere

Dificultățile majore de natură ortografică pe care le întâmpină vorbitorii de română ca limbă străină apar acolo unde se încalcă principiul de bază al ortografiei românești: „scriem cum auzim” (= principiul fonetico-fonologic), respectiv în situațiile în care:

5.1. *Scrierea nu reflectă pronunția*

Prima situație de acest tip și cea mai frecventă la nivelul A1 este întâmpinată chiar la primul contact al vorbitorilor străini cu limba, respectiv în momentul în care învață formele pronumelui personal: *el, ea, ele*, care, deși se pronunță cu diftong [iɛl, iɛa, iɛle] sau chiar cu triftong *eu* [iɛu] și *ei* [iɛi], se scriu fără semivocala aflată la inițială. Același lucru este valabil și pentru formele verbului *a fi*: *ești* [iɛști], *este* [iɛste], *e* [iɛ], *eram* [iɛram], *erai* [iɛrai], *era* [iɛra] etc.

5.2. *Un singur sunet, două realități grafice*

Vocala [i] nu ridică probleme doar la nivel de pronunțare, ci și la nivel ortografic, deoarece, în acest caz, norma lingvistică impune redarea aceluiași sunet prin două realități grafice diferite: *î/â*. Explicația e simplă și arhicunoscută: la inițială și la finală de cuvânt, se utilizează litera *î*, însă, în poziție mediană, se utilizează *â*, dar, ca orice convenție grafică, trebuie exersată.

5.3. Alfabetul românesc nu dispune de semne grafice care să redea realitățile fonetico-fonologice

În absența unor grafeme care să redea realitățile sonore exprimate prin intermediul africatelor alveopalatale și al oclusivelor palatale, se apelează la arhicunoscutele grupuri consonantice: *ce, ci, ge, gi*, respectiv *che, chi, ghe, ghi*, care nu ridică probleme doar străinilor, ci și elevilor români aflați în primii ani de școală, deci în etapa de învățare a scrierii. Ca în toate situațiile în care intervin convențiile ortografice, și aici se impune, pe lângă buna cunoaștere a regulilor, și foarte multă exersare, cu evitarea, cel puțin la primele contacte ale vorbitorului străin cu limba, a situațiilor în care aceste grupuri consonantice sunt urmate de *a, o* sau *u*, de tipul *ceas* [čas], *ciorbă* [čorbă] etc., unde reprezentarea grafică a vocalei palatale nu are deloc echivalent la nivel de pronunție (DOOM3 2021: 46-47).

6. Modele de exerciții propuse pentru dezvoltarea competenței fonetico-fonologice și a celei ortografice

În exersarea dificultăților de natură fonetico-fonologică și grafică, se recomandă urmarea anumitor pași. Inițial, sarcinile de lucru pe care le primesc utilizatorii limbii române ca limbă străină ar trebui să vizeze identificarea corectă a sunetului, mai apoi, pronunția sa, iar, în final, redarea grafică. Printre cele mai comune tipuri de exerciții care vizează atingerea unuia sau a altuia dintre obiectivele anterior menționate, se numără:

- exercițiile de discriminare a sunetului (în perechi minimale sau în contexte diferite);
- exercițiile de pronunție (în perechi minimale, în contexte specifice, în diferite tipuri de contexte);
- exercițiile de dictare (cu imagini, fără imagini), conform tiparelor: profesor – student, student – student;
- completarea cuvântului cu litera corespunzătoare sunetului;
- identificarea intrusului și completarea seriei cu un cuvânt care conține litera corespunzătoare sunetului vizat;

- ș.a.

Mai jos, redăm câteva astfel de activități care ar putea fi adaptate pentru multe dintre dificultățile enumerate și explicate anterior, preluate din VasIU, Bocoș, *Dezvoltarea competenței lingvistice. Fișe de lucru (A1)*, material didactic pentru uz intern, în curs de publicare.

a. exerciții de discriminare a sunetului

4. Spuneți care e sunetul de la final.

- a (1), ă (2), î/â (3), e (4)



*Studentul va auzi următoarele cuvinte: *pară, vară, dimineața, bună, bine, a coborî*, pronunțate de către profesor.

6. Spuneți ce auziți.

- ș (1), ț (2), s (3), t (4)



ATENȚIE!

- c – carte
- ce = [č] - [tʃe]: cer, ce?
- ci = [č] - [tʃi]: cine?
- che = [k'] - [ke]: cheie, ochelari
- chi = [k'] - [ki]: echipă, ochi, China
- g – gară, gumă
- ge = [g] - [dʒe]: general, Germania
- gi = [g] - [dʒi]: girafă
- ghe = [g'] - [g]: înghețată
- ghi = [g'] - [g]: unghie

7. a. Spuneți ce auziți.

- c (1), ce (2), ci (3), che (4), chi (5), g (6), ge (7), gi (8), ghe (9), ghi (10)



*Studentul va auzi următoarele cuvinte: *șarpe, tată, mașină, soare, țară*, respectiv *chel, cum, aici, citiți, Gheorghe, ochelari, cineva*, pronunțate de către profesor.

b. exerciții de discriminare a sunetului (perechi minimale)

7.c. Alegeți varianta corectă: (a) sau (b).

b : p	1	a. bere <input type="checkbox"/>	b. pere <input type="checkbox"/>
	2	a. bot <input type="checkbox"/>	b. pot <input type="checkbox"/>
	3	a. baba <input type="checkbox"/>	b. papa <input type="checkbox"/>
v : f	4	a. far <input type="checkbox"/>	b. var <input type="checkbox"/>
	5	a. fin <input type="checkbox"/>	b. vin <input type="checkbox"/>
	6	a. fată <input type="checkbox"/>	b. vată <input type="checkbox"/>
z : s	7	a. zar <input type="checkbox"/>	b. sar <input type="checkbox"/>
	8	a. varză <input type="checkbox"/>	b. varsă <input type="checkbox"/>
	9	a. zer <input type="checkbox"/>	b. ser <input type="checkbox"/>
j : ș	10	a. joc <input type="checkbox"/>	b. șoc <input type="checkbox"/>
	11	a. paji <input type="checkbox"/>	b. pași <input type="checkbox"/>
	12	a. jir <input type="checkbox"/>	b. șir <input type="checkbox"/>
g : c (ge/gi) : (ce/ci)	13	a. Gina <input type="checkbox"/>	b. cina <input type="checkbox"/>
	14	a. magi <input type="checkbox"/>	b. maci <input type="checkbox"/>
	15	a. ageră <input type="checkbox"/>	b. aceră <input type="checkbox"/>
l : r	16	a. lac <input type="checkbox"/>	b. rac <input type="checkbox"/>
	17	a. pol <input type="checkbox"/>	b. por <input type="checkbox"/>
	18	a. Lică <input type="checkbox"/>	b. Rică <input type="checkbox"/>



pară



vin



varză



zar



fată

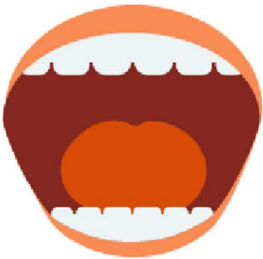


joc

*Studentul va auzi următoarele cuvinte: 1. bere, 2. pot, 3. babă, 4. var, 5. fin, 6. fată, 7. zar, 8. varsă, 9. ser, 10. joc, 11. pași, 12. șir, 13. cina, 14. maci, 15. ageră, 16. lac, 17. por, 18. Lică, pronunțate de către profesor.

- c. exerciții de pronunție (în perechi minimale, în contexte specifice, în diferite tipuri de contexte);

1. Pronunțați cuvintele din chenare.



A
Ă
Â/Î

mama – mamă studenta – studentă sala – sală casa – casă para – pară iarna – iarnă	pâine, mâine, câine, în între până lâna – lână
--	---

2. Pronunțați cuvintele din chenare.

- ea - seară

plec – pleacă
încerc – încearcă
aștept – așteaptă
întreb – întreabă

e + ...ă, ă, e → ea



3. Pronunțați cuvintele din chenare.

- oa - floare, soare, foarte

calculator – calculatoare
televizor – televizoare
telefon – telefoane
covor - covoare
zbor – zboară
joc – joacă

o + ...ă, ă, e → oa



- d. exerciții de dictare (cu imagini, fără imagini), conform tiparelor:
profesor – student, student – student;

10. Scrieți după dictare!



*Profesorul va dicta, în ordine, următoarele cuvinte: *câine, ochelari, bicicletă, gheață, ciocolată, brățară, cizme, chibrituri, șarpe.*

7.b. Dictare în perechi:

Scrieți cuvintele pe care vi le dictează colegul în steluța corectă:

Student A	
<ol style="list-style-type: none"> 1. chineză 2. pași 3. cireașă 4. pace 5. cine 	

Student B	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ochi 2. cer 3. mașină 4. chef 5. aici

**Activitate în perechi.* Fiecare membru al unei perechi primește una dintre cele două fișe de mai sus, fără să știe ce cuvinte conține fișa colegului. Studentul A va dicta cuvintele de pe fișa lui, iar studentul B va scrie numărul cuvântului pe care îl aude (1, 2, 3 4 sau 5) în steluța corespunzătoare și viceversa. La final, ambii studenții vor pune fișele pe bancă astfel încât cuvintele să poată fi citite pentru a verifica corectitudinea răspunsurilor.

***O altă variantă a acestui exercițiu presupune eliminarea steluțelor.* În această situație, studenții vor scrie integral cuvintele pe care le aud.

64. Dictare pe perete!

Student A

Bună dimineața. Mă numesc Ioana și sunt profesoară de limba română. Acum sunt la Facultatea de Litere, la un curs de limba română. Azi am curs de la ora opt și jumătate până la ora douăsprezece fix

Student B

Salut! Eu sunt Diana și sunt studentă în Anul pregătitor. Acum nu sunt la facultate, pentru că e duminică. Sunt la munte cu prietenii mei. Îmi place aici. E cald și soare.

**Activitate în perechi.* Textul destinat Studentului A se lipește pe unul dintre pereții clasei. Studentul B rămâne în bancă, în timp ce studentul A se deplasează la perete, citește textul, apoi revine și îi dictează colegului ceea ce a citit. Dacă nu reține toată informația, poate să facă de mai multe ori drumul de la perete până la bancă pentru a-i dicta colegului ceea ce a citit. După ce termină, se schimbă rolurile. Textul destinat studentului B se lipește pe perete, iar activitatea se reia.

- e. identificarea intrusului și completarea seriei cu un cuvânt care conține litera corespunzătoare sunetului vizat:

11. În fiecare rând există un cuvânt care nu face parte din categoria respectivă (criterii fonetice). Subliniați cuvântul și scrieți unul potrivit.

mașină	șapte	soare	ușă	
țară	Franța	înghețată	tare	
masă	apă	bancă	urs	
mâine	pâine	mătușă	câine	
ochelari	ceva	ocean	cer	

f. diverse:

8. Ascultați și potriviți situația cu emoticonul.

bine

Situția 1

Situția 2

te rog

Situția 1

Situția 2

îhâm

Situția 1

Situția 2

a

b

c

d

e

f

g

h

i

*Fiecare cuvânt va fi pronunțat de două ori cu intonații diferite. De exemplu, un „bine” spus cu entuziasm, alternat cu unul spus pe un ton nervos.

9. Citiți propozițiile de mai jos.

Șase sași în șase saci.

Pe cap un capac, pe capac un ac.

Un vultur stă pe pisc cu un pix în plisc.

Oaia aia e a ei, eu i-o iau.

O barză brează face zarvă pe-o varză

Știu că știi că știuca-i pește, dar mai știu că știuca-i știucă.



7. Concluzii

Materialele didactice destinate predării RLS din perspectivă comunicativ-funcțională acordă spații extrem de reduse explicării și exersării noțiunilor fonologice, plasându-se la un pol diametral opus față de cele de sorginte structuralistă, care inventariau în detaliu aspectele fonetico-fonologice, oferind liste extensive de vocale, semivocale, consoane, diftongi, triftongi etc. În lucrarea de față, am încercat să subliniem importanța unei abordări moderate, care să nu sacrifice prea mult din timpul dedicat dezvoltării celorlalte competențe în favoarea unor aspecte mai puțin relevante pentru comunicare (de exemplu, exersarea planificată a pronunției tuturor diftongilor și triftongilor din limba română, a conștientizării, încă de la primele contacte cu limba, a faptului că litera *x* se pronunță în două feluri diferite: [cs], respectiv [gz] etc.), dar care acordă, totuși, timpul necesar creării unor automatisme de pronunție, mai ales în ceea ce privește anumite sunete specifice, cu frecvență mare în limbă, implicate în flexiunea mai multor părți de vorbire și care, uneori, ridică și probleme de natură ortografică vorbitorului străin. Dezvoltarea competenței fonologice prin intermediul unor informații și reguli prezentate explicit, exersate apoi cu ajutorul unor sarcini de lucru care presupun verificarea percepției, a pronunției și a grafiei, inserate nu doar în primele pagini ale unui manual, ci de fiecare dată când pronunția corectă poate facilita învățarea, contribuie la simplificarea unor informații gramaticale complexe și abstracte. Cu alte cuvinte, cel care studiază va putea vedea mai ușor regularitatea în limbă dacă, încă de la început, i se explică faptul că un [o] urmat de [ă], [e] sau [a] devine [oa], dar un [o] urmat de [i] sau [u] rămâne [o], se exersează, apoi, aceste reguli, se reamintesc și se exersează din nou în situațiile în care apar mai frecvent (obiectele din casă, activități de petrecere a timpului liber etc.), decât dacă e lăsat să învețe pronunția fiecărui lexem în parte: *floare* – *flori* (nu, **floari*), *telefon* – *telefoane* (nu **telefone*), *eu joc*, *tu joci*, dar *el joacă* (nu **el jocă*) ș.a., situație care poate crea impresia unui sistem lingvistic înțesat de excepții.

Bibliografie

1. Albu, Bunget 1999: Mihaela Albu, Ileana Bunget, *Limba română. România*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
2. Bălănescu 2003: Olga Bălănescu, *Limba română pentru studenții străini*, ediția a II-a revizuită, Editura Ariadna '98, București, 2003.
3. Brâncuș, Ionescu, Saramandu 1990: Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenții străini*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990.
4. CECR 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice, Strasbourg, traducere coordonată și revizuită de George Moldovan, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
5. Dafinoiu, Pascale 2015: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura-Elena Pascale, *Manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2)*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Universitară, București, 2021.
6. Dimitrescu 1978: Florica Dumitrescu (coord.), *Istoria limbii române. Fonetică, morfosintaxă, lexic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
7. DOOM3 2021: *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a III-a revăzută și adăugită, coord. Ioana Vintilă-Rădulescu, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2021.
8. DȘL 2005: Angela Bidu-Vrănceanu, *Dicționar de științe ale limbii*, ediția a II-a, col., București, Editura Nemira, 2005.
9. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină pentru studenții străini, pentru vorbitorii străini, pentru românii de pretutindeni*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
10. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs. Nivelurile A1-A2*, Polirom, Iași, 2009.
11. Neamțu, Bocoș, Roman 2019: G.G. Neamțu, Cristina Bocoș, Diana Roman, *Limba română contemporană. Caiete de seminar. Teoria și practica analizei fonetico-fonologice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2019.
12. Platon, Sonea, Vilcu 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină. A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012.
13. VasIU, Bocoș: Lavinia-Iunia VasIU, Cristina Bocoș, *Dezvoltarea competenței lingvistice. Fișe de lucru (A1)*. Uz intern
14. Vrăjitoru 1999: Ana Vrăjitoru, *Fonetică practică a limbii române pentru străini*, Vasiliana '98, Iași, 1999.

Ce e într-un cuvânt?

Strategii de descoperire și consolidare a cuvintelor în RL2

LAVINIA-IUNIA VASIU

Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *What's in a word? Discovery and consolidation strategies in vocabulary learning in RL2.* In recent years, vocabulary has received considerable attention in the field of second language acquisition. It has been claimed that language acquisition is fundamentally a matter of identifying lexical idiosyncrasies. Lexical competence is no longer defined on one dimension, in terms of *quantity*, but as a complex combination of *volume* and *control* of vocabulary knowledge (*breadth* and *depth*). This view has broadened the understanding of what it means to actually know a word and of how vocabulary learning occurs. In the present paper, we take a closer look at the vocabulary learning strategies, following Schmitt's taxonomy which divides these into *discovery strategies* and *consolidation strategies*. From the first category, we focus on dictionary search and on lexical inferencing, with a closer look on various inference sources/cues (linguistic sources and non-linguistic sources), taking into account recent findings in the field. From the second category, we consider repetition, mnemonic strategies and word mapping, with a special focus on what has been discovered so far regarding word associations in the mental lexicon in the fields of language acquisition and cognitive linguistics. Bearing in mind all of the above, we scan the most used RL2 textbooks and we offer some recommendations.

Keywords: *depth of vocabulary knowledge, breadth of vocabulary knowledge, vocabulary learning strategies, word mapping, word associations, mnemonic strategies, dictionary, lexical inferencing, lexical inferencing sources, cognates, conceptual metaphors, culturally-loaded words, collocations, derivation, etymology.*

1. Introducere

De-a lungul timpului, teoriile achiziției limbajului (AL1) și, în mod implicit, cele ale achiziției limbii a doua (AL2) s-au concentrat pe însușirea trăsăturilor formale ale limbii (morfemele și structurile gramaticale), lexicul neconstituind, până astăzi, un punct major de interes. Perspectiva actuală din domeniile AL1 și AL2 se îndepărtează însă de împărțirea tradițională a elementelor limbii în elemente cu conținut lexical și elemente cu conținut gramatical, vorbindu-se astăzi de *lexicogramatică* (Liu, Jiang 2009 *apud* Gass *et alii* 2020: 231). Specialiștii care altădată minimizau importanța lexicului în achiziție sunt aceiași care susțin acum că achiziția limbii a doua este, în mare măsură, achiziție lexicală: „Achiziția unei limbi ține, în esență, de identificarea particularităților lexicale” (Chomsky 1995: 131 *apud* Cook 2008: 51). Politzer (1978) subliniază faptul că, dintre toate tipurile de erori, vorbitorii le consideră ca fiind cele mai serioase pe cele de vocabular. În plus, acestea par a fi și cele mai comune, în unele corpusuri de mari dimensiuni – 3:1, față de erorile gramaticale (Gass *et alii* 2020: 232). Lyster (1998) analizează feedbackul oferit de către profesori în cadru formal, conchizând că cel mai mare procent e reprezentat de feedbackul dat pe erorile de vocabular. Williams (1999) arată că majoritatea întrebărilor adresate de către studenți în cadrul cursurilor de L2 vizează lexicul. Este un fapt unanim acceptat în AL1 și în AL2 că inputul este necesar achiziției și că inputul *inteligibil* facilitează achiziția. De asemenea, faptul că înțelegerea depinde în foarte mare măsură (în cea mai mare, am putea spune fără rezerve) de înțelegerea lexicală nu mai necesită demonstrații la această oră. Cunoașterea cuvintelor este, așadar, un element-cheie în receptare, producere și în procesul achiziției L1/L2.

2. Ce înseamnă a ști un cuvânt?

Ce înseamnă însă *să știi* un cuvânt? S-a vorbit despre vocabularul *receptiv* și despre vocabularul *productiv* (Gass, Selinker 2008: 451), adesea sugerându-se o anumită *ordine* (receptiv înainte de productiv) și o *diferență cantitativă* între cele două (vocabularul productiv este mai limitat din punct de vedere numeric față de cel receptiv), trăsături pe care le punem sub

semnul întrebării însă, întrucât vedem cele două categorii mult mai complexe (fiind dinamice și schimbătoare, dar și multifacetate), mai greu de definit și, implicit, dificil de comparat.

O altă diferențiere (greu de operaționalizat, în opinia noastră) e făcută de către Berman, Buchbinder și Beznedeznyh (1968 *apud* Gass *et alii* 2020: 235), aceștia vorbind despre vocabularul *potențial* (cunoașterea cuvintelor fără a le fi văzut înainte – în special, termeni tehnici, internaționali) și vocabularul *real* (recunoașterea elementelor văzute și în alte contexte).

Laufer și Paribakht (1998) împart cunoștințele lexicale în trei categorii: *cunoștințe pasive* (înțelegerea sensului general/frecvent al cuvântului), *cunoștințe active controlate* (utilizarea cuvântului cu ajutorul anumitor indicii contextuale/co-textuale) și *cunoștințe active libere* (utilizarea cuvântului în comunicarea spontană), cunoștințe care s-ar dezvolta în ritmuri diferite în mintea vorbitorului.

Bialystok și Sharwood Smith (1985) vorbesc despre *cunoștințe versus control*, în ceea ce privește vocabularul: cunoștințele ar fi reprezentarea sistemului în mintea vorbitorului, iar controlul se referă la abilitatea vorbitorului de a utiliza acest sistem în comunicare. Din punctul nostru de vedere, cele două (dar și cele trei tipuri de cunoștințe menționate mai sus) nu pot fi despărțite, nu ar trebui văzute în opoziție și nici nu reprezintă secvențe în procesul achiziției, care, după cum se știe, este recursiv (Gass *et alii* 2020: 257-259).

Poate cea mai importantă idee rezultată din încercările de a explica ce înseamnă a cunoaște un cuvânt este distincția *cantitate vs calitate* – *breadth vs depth* (Nation 2001; Nassaji 2004), *extensie vs profunzime* (traducere preluată din Stoica 2012), dimensiuni pe care se bazează și scalele oferite în *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL): *volumul vocabularului și controlul vocabularului*. Multă vreme, specialiștii în domeniu au fost preocupați de coordonata *breadth*, dovadă stând numeroasele „liste” de cuvinte¹ (pentru o detaliere a acestora în spațiul românesc, a se vedea

¹ Oferim aici câteva exemple din spațiul românesc: Viorel Păltineanu, *Dicționar practic pentru studenți străini. 1000 de cuvinte românești*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1980; Maria Iliescu (coord.), *Vocabularul minimal al limbii române pentru studenți străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981; Florin-Lazăr Ionilă, Petre Avram, *Dicționar minimal*

Arieșan 2022: 55-69), realizate, în general, pe criteriul frecvenței, dar și numărul mare de studii care vizau demonstrarea legăturii de dependență dintre *breadth of vocabulary* și abilitățile de înțelegere după lectură (pentru câteva exemple, vezi Gass *et alii* 2020: 238). Tot această perspectivă pare că a ghidat, o bună perioadă, și realizarea materialelor didactice de română ca limbă străină/nematernă (RL2): „Cele mai importante aspecte legate de predarea vocabularului unei limbi străine sunt numărul de cuvinte pe care ar trebui să-l conțină fiecare nivel de studiu și ce cuvinte exact ar trebui predate, în funcție de etapele învățării” (Biriș 2012: 173), dar și analiza celor existente: „nu există o sistematizare progresivă a lexicului de asimilat” (Stoica 2012: 183).

Odată cu popularizarea abordării lui Nation (2001), conform căreia a ști un cuvânt înseamnă a-i cunoaște *forma* (scriere, pronunție, părți componente), *sensul* (relația formă-sens, conceptul/referentul, asocierile) și *contextele de utilizare* (funcțiile gramaticale, colocațiile, restricțiile contextuale stricte și relative), perspectiva s-a lărgit, fiind luată în considerare și cealaltă dimensiune dintre cele două menționate mai sus, și anume *calitatea/profunzimea/controlul vocabularului* (*depth of vocabulary knowledge*).

În spațiul românesc, au apărut tot mai multe schimbări și sugestii în această direcție. Vorbind despre neajunsurile manualelor de RL2, Stoica (2012) menționează „absența contextelor ilustrative pentru termenii indicați, absența explicațiilor/a indicațiilor necesare privind nuanțele de sens și diferențele contextual-stilistice dintre sinonime, numărul redus sau absența exercițiilor de asimilare și de fixare a lexicului” (Stoica 2012: 183). Parasca (2018) argumentează necesitatea dezvoltării *competenței colocaționale* în cadrul cursurilor de RL2, iar Ursa și Mihai (2022) propun, în noul lor manual, perspectiva lexicală în predare, cu accent pe dezvoltarea cantitativă și calitativă a vocabularului în RL2, prin expunerea repetată a utilizatorului la chunks, colocații, sintagme, grupuri de cuvinte, în contexte specifice. R.

al limbii române cu indicații gramaticale uzuale și traducere în franceză, engleză, spaniolă, București, Niculescu, 1996; Gabriela Biriș, Diana Viorela Burlacu, Elisabeta Șoșa, Antonime. Sinonime. Analogii. Vocabular minimal al limbii române (cu traducere în limba engleză), București, Saeculum I.O., 2011 etc. etc.

Zafiu² sugerează modificări în sensul deschiderii înspre perspectiva *depth of vocabulary* și la nivelul dicționarelor. În mod similar, propunând „un proiect utopic de lexicografie didactică” în RL2, Platon (2020) comentează: „La această oră, pe terenul achiziției lexicale, nu se mai vorbește în termeni cantitativi despre cuvinte izolate. Chiar dacă, din rațiuni comerciale, multe dicționare mai invocă numărul mare de intrări, în realitate, un material lexicografic de calitate ar trebui să arboreze, mai ales, un număr impresionant de colocații sau de expresii, fiindcă acestea reprezintă «cheia de boltă» a predării vocabularului (Binon, Verlinde 2003: 31)”. Luarea în considerare și a celei de-a doua dimensiuni, care are în vedere *calitatea* vocabularului, presupune automat îmbogățirea perspectivei asupra a ceea ce înseamnă a ști un cuvânt și asupra strategiilor prin care se dezvoltă vocabularul într-o L2.

3. Strategii de învățare a cuvintelor

Schmitt (1997) împarte strategiile de învățare a vocabularului în (1) *strategii de descoperire* (inferențele lexicale și traducerile/căutarea cuvintelor în dicționar) și (2) *strategii de consolidare*. Le discutăm puțin mai jos.

3.1. Strategii de consolidare

În cadrul *strategiilor de consolidare* ar intra *repetiția* (cu ajutorul cartonașelor/al flashcardurilor, de pildă³), *mnemotehnicile* (imagini mentale, cuvinte-cheie⁴) sau *organizarea* cuvintelor în „*hărți de cuvinte*”/„*organizatoare*

² R. Zafiu, *Corecții necesare în strategiile lexicografiei bilingve*, colocviul „Limba română în lume. Comunicare, cercetare, export cultural”, 28-30 octombrie 2005, București.

³ Aici am include și realizarea *dicționarelor personalizate* (a se vedea și mai jos, la strategiile de descoperire), datorită faptului că a scrie din nou cuvântul în acest dicționar *personalizat* implică *repetiție* și, deci, consolidarea formei acestuia.

⁴ A se vedea exemplul elocvent oferit de către Nation: un vorbitor de indoneză ca L1 încercând să învețe cuvântul *parrot* (= papagal) în limba engleză, apelează la un cuvânt care sună familiar în indoneză – *parit* (= șanț) și creează, astfel, o imagine mentală inedită, greu de uitat: *un papagal într-un șanț*, imagine care îl va ajuta la memorarea cuvântului *parrot*. Un exemplu similar vine dinspre unul dintre studenții noștri, care a mărturisit că a reușit să

grafice”, în funcție de mai multe criterii: morfologie comună (TOR - profesii: scriitor, pictor, vânzător), similitudini semantice (paradigmatic), cologații/asocieri frecvente (sintagmatic, alături de cuvinte cu care apar în mod obișnuit) etc. Considerăm că, în mod ideal, această organizare a cuvintelor la clasă ar trebui să țină cont de *cum sunt asociate acestea în lexiconul mental în L2*⁵. Unele studii din domeniul lingvisticii cognitive arată că, în cazul structurării lexicului mental în L2, la început, formele în L2 își găsesc un echivalent formal în L1, apoi se fac conexiunile cu alte cuvinte din L2 care sună similar, pentru ca, mai târziu, după expunere la input bogat, să se realizeze conexiunile sintagmatice în contextele cele mai frecvente și, în final, la un nivel mai avansat de competență lingvistică, conexiunile sintagmatice mai neobișnuite și cele paradigmatic (Hawkins 2019: 33). S-a arătat că, atunci când vorbitorul trebuie să numească elemente din aceeași „categorie” (paradigmă), procesele mentale se complică (fiind activate toate elementele categoriei și trebuind eliminate cele care nu sunt necesare), iar interferențele devin mult mai probabile (Hawkins 2019: 27). În domeniul achiziției, sunt studii care argumentează că aceste asocieri diferă în funcție de clasa gramaticală a cuvintelor. Astfel, substantivele ar genera mai multe conexiuni paradigmatic în mintea vorbitorului decât verbele și adjectivele, în vreme ce adjectivele ar fi mult mai predispuse la conexiuni sintagmatice decât substantivele și verbele (Nissen, Henriksen 2006 *apud* Gass et alii 2020: 241).

Credem că exercițiile lexicale de consolidare din manualele de RL2, gruparea pe tablă/pe fișe a vocabularului și explicațiile și sugestiile oferite de către profesorul de RL2, dar și proiectele lexicografice destinate vorbitorilor nonnativi de limba română ar avea de câștigat din punctul de vedere al

învețe cuvântul *cutie* în limba română prin asociere cu imaginea unei fete drăguțe (= *cutie*, engl.) într-o cutie (*cutie in a box*). Alte exemple găsim în poezioarele pe care cu toții le-am memorat la un moment dat, încercând să învățăm numerele într-o limbă străină: *one's a bun, two's a shoe, three's a tree, four's a door, five's a hive, six's sticks, seven's heaven, eight's a gate, nine's a line, ten's a hen*. etc.

⁵ WAT – Word Association Test este metoda cel mai frecvent utilizată pentru determinarea asocierilor din lexiconul mental al vorbitorilor de L1/L2. Exemple: conexiuni paradigmatic: *bărbat* (stimul) – *femeie* (răspuns), *tată* (stimul) – *fiu* (răspuns), *cald* (stimul) – *frig* (răspuns); conexiuni sintagmatice: *a se spăla* (stimul) – *pe dinți* (răspuns), *a se ține* (stimul) – *de mână* (răspuns) etc. (Meara 1978: 193 *apud* Gass et alii 2020: 241).

eficienței, dacă aceste concluzii venite dinspre domeniul AL2 și dinspre cel al lingvisticii cognitive ar fi luate în considerare (mai des). La primele niveluri, s-ar pune accent, așadar, pe grupări bazate pe morfologie comună, pe sintagme frecvente și cologații, cele sintagmatice mai puțin obișnuite și cele paradigmatică putând fi amânate pentru nivelurile mai avansate⁶. La o privire de ansamblu asupra manualelor de RL2, pare că, în cele de nivelurile B1-B2 apare mai frecvent prezentarea sintagmatică a vocabularului (în cologații): *reducere de preț, talon de garanție, termen de valabilitate, ofertă valabilă, cabină de probă, resurse umane, lider de echipă* etc. (Sonea et alii 2021), în vreme ce, în cazul celor de A1-A2, cuvintele sunt prezentate/introduse/exersate, mai degrabă, în paradigme: „Ce culoare preferi? Potrivești culorile din casete cu imaginile de mai jos (*roz, alb, albastru, violet, galben, maro, verde, roșu, portocaliu*)”, „Cea mai frumoasă meserie! Potrivești cuvintele cu imaginile, apoi scrieți profesia sub fiecare imagine (*reporter, bucătăreasă, poștaş, pompier, crainic TV, mecanic, secretar, dansator, actor, polițist, judecător, doctor*)” (Platon et alii 2012), părțile corpului: *capul, fața, gâtul, pieptul, inima, burta, genunchiul, palma, degetul, piciorul, laba piciorului, talpa, glezna, gamba, mâna, coapsa, brațul, cotul, spatele, umărul, pielea* (Kohn 2009: 74), casa și mobila: *scaun, lampă, farfurie, aragaz, oală, ceas, tablou, parchet, covor, baie, ușă, pătură, pernă, carte, canapea, scară, vază, flori, fotoliu, poză, pat, dulap, iarbă (?!), pivniță, dormitor, podea, sticlă, draperie, sertar, ghiveci, sufragerie, cameră de zi, grădină, bucătărie, vană, duș, chiuveță, oglindă* (Kohn 2009: 54) etc.

În sprijinul aceleiași idei, invocăm și *teoria prototipurilor* (Rosch 1977), care, s-a demonstrat, are relevanță în AL1 și AL2. Pentru un vorbitor nativ de engleză, un exemplu de pasăre tipică ar fi *vrabie* (nu *pinguin* sau *struț*, de pildă), în mintea acestuia existând un sens *ideal* pentru conceptul de *pasăre*, sens de la care pornesc toate celelalte exemple din categorie. Conform acestei teorii, copiii învață prima dată *termenii de bază*, pentru că aceștia reflectă *elemente din mediul înconjurător care ies în evidență față de celelalte*. Aceste cuvinte de bază sunt mai ușor de învățat și de utilizat și, pe această

⁶ Parasca (2018) vorbește despre *competența cologațională* și pledează pentru dezvoltarea acesteia încă de la primele niveluri de stăpânire a L2. Introducerea cuvintelor în asocieri sintagmatice frecvente este benefică, desigur, pentru consolidarea acestor cuvinte noi.

„fundatie”, copiii își construiesc apoi vocabularul de nivel superior (supraordonate) și inferior (subordonate):

Termeni supraordonați	mobila	pasăre	fruct
Termeni de bază	masă, scaun	vrabie, rândunică	măr, pară
Termeni subordonați	măsuță de cafea, fotoliu	vultur, corb, cioară	Golden Delicious, bot de iepure

Fig. 1. Cele trei niveluri ale vocabularului (Cook 2008:55)

În L1, așadar, copiii învață termenii de bază înainte să învețe termenii supraordonați sau subordonați. Dacă am ține cont de această observație și în conceperea materialelor didactice pentru RL2, ar fi recomandat să evităm prezentarea/introducerea vocabularului, la nivelul A1, incluzând elemente din toate cele trei niveluri încă de la început, cum, de altfel, se întâmplă, de cele mai multe ori (a se vedea exemplele de mai sus: *profesie/meserie – profesor – crainic TV/casa și mobila – scaun – sertar*) sau, cel puțin, să nu ne așteptăm ca vorbitorul să înțeleagă și să utilizeze cuvinte aparținând tuturor acestor trei niveluri.⁷

O altă idee interesantă referitoare la achiziția lexicală, care poate fi avută în vedere în organizarea cuvintelor în materialele didactice de RL2, este aceea că *sensul unui cuvânt poate fi descompus în unități mai mici* (de exemplu: „fată” = [+ Feminin], [+ Animat], [- Adult], „măr” = [- Animat], [+ Fruct], [+ Comestibil], [+ Rotund] etc.), iar aceste componente nu se învață deodată. Perspectiva a stat la baza studiului achiziției sensului cuvintelor precum *înainte/după, mic/mare* în L1. La un anumit moment în achiziția L1,

⁷ Ilustrăm aici cu un exemplu extras din corpusul de producții orale al Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai. S1 și S2 au primit ca subiect de discuție (la examenul de nivelul A1) planificarea unei vacanțe împreună (unde?când?/cu cine?/cât timp? etc.) și ajung în momentul în care trebuie să decidă unde se vor caza: „S1: Și? Unde este cazare?/S2: Cas-? Hm?/S1: Unde ne cazăm?/S2: Nu înțeles. Ba’ar fish [= Nu știu, în arabă.]/S1: Unde este cazare?/S2: (10s) Scuze, nu înțeles./S1: Unde locuim? La hotel? La pensiune?/S2: Aaaa! La casa mea! Casa mea foarte mare în Israel.” În această situație, la nivelul A1, ținând cont de teoria prototipurilor, n-am putea „penaliza” studentul (S2) pentru că nu știe termenul supraordonat „cazare”, chiar dacă manualul cu care au lucrat amândoi studenții introduce această sferă lexicală astfel: „CAZARE: hotel, cort, pensiune, cabană” (Platon et alii 2012: 96).

copiii știu doar unul dintre componentele sensului, nu și pe celălalt/pe celelalte: știu că *mare* și *mic* au în comun componentul de sens [mărime], dar cred că ambele înseamnă *mare*, sau știu că *înainte* și *după* au în comun componentul de sens [timp], dar nu știu care dintre ele exprimă *anterioritatea* (Clark 1971 *apud* Cook 2008: 54). În mod similar, se pare că vorbitorii de engleză ca L2 înțeleg mai ușor: *Mary talks before Susan shouts*, decât *Caroline sings after Sally dances*. (Cook 2008: 54), fiindcă nu și-au însușit încă componentul de sens [anterior]. Vorbitorii de samoană confundă *umi* (lung) cu *puupuu* (scurt), fiindcă și-au însușit componentul [lungime] pentru amândouă, dar încă nu și componentele de sens care le diferențiază (Nation 1990). Teoria pare a fi confirmată și de erorile identificate la studenții care învață limba română ca L2: „dezbracă pantoful” (vorbitorul nu și-a însușit și componentul [+ Vestimentație] al verbului *a dezbrăca*), „doi copii: o fată și un bărbat” (lipsește componentul de sens [+ Adult] pentru *bărbat*), „văd televizor” (neglijarea/necunoașterea semnului distinctiv între cvasisinonimele *a vedea* – *a se uita*, și anume [+ Intenție-volitiv] prezent în formula componentială a celui de-al doilea) etc. (Stoica 2012: 184-185). Cu alte cuvinte, există o mare probabilitate ca atunci când introducem/ prezentăm elementele lexicale în perechi (de antonime sau sinonime) de la bun început să nu facem altceva decât să creăm terenul propice pentru unele interferențe pe care vorbitorii de RL2 le-ar putea face.

Am adus în discuție cele trei teorii pe care le-am considerat relevante în achiziția lexicală nu pentru a sugera că organizarea cuvintelor în hărți bazate pe relațiile paradigmatică trebuie evitată cu orice preț, ci pentru a arăta că aceasta poate fi benefică, mai degrabă, la nivelurile mai avansate și/sau în cazul anumitor clase gramaticale (substantivele, în speță), cu condiția să se țină cont și de teoria prototipurilor. Am dorit, așadar, să atragem atenția asupra unor aspecte important de conștientizat (în opinia noastră) de către specialiștii în RL2 (a se vedea *Tabelul 2*).

STRATEGII

Repetiția

Mnemotehnicile

OBSERVAȚII

cartonașe/flashcards

*dicționarul personalizat

asocieri insolite: imagini mentale, cuvinte-cheie

STRATEGII	Principii	OBSERVAȚII
Organizarea în „hărți de cuvinte”/organizatoare grafice		Teoria prototipurilor: termeni de bază – termeni supraordonați – termeni subordonați La început: asemănări morfologice – colocații comune + paradigme (substantiv) – colocații mai puțin frecvente + paradigme Teoria componentelor de sens: evitarea introducerii cuvintelor în perechi de sinonime/antonime (dacă ambele elemente sunt necunoscute la acel moment)

Fig. 2. Strategii de consolidare a vocabularului

3.2. *Strategii de descoperire*

Printre *strategiile de descoperire*, includem *căutarea cuvântului într-un dicționar monolingv sau bilingv* ori *solicitarea traducerii acestuia și inferențele lexicale* (deducerea sensului unui cuvânt cu ajutorul anumitor indicii). Referindu-se la comportamentul cititorului care se întâlnește cu un cuvânt necunoscut, Fraser (1999) arată că, cel mai frecvent, acesta apelează la inferențe (cu o rată de succes de 52%), apoi la consultarea unui dicționar (cu o rată de succes de 78%), dar că, în numeroase situații, cuvântul necunoscut este pur și simplu ignorat de către cititorul care, deducând din sensul cuvântului nou minimumul necesar înțelegerii lecturii, nu se oprește din citit pentru verificarea inferențelor minimale efectuate. Desigur, în aceste cazuri, nu se pune problema reținerii cuvintelor necunoscute.

În ceea ce privește *căutarea cuvântului într-un dicționar*, probabilitatea de memorare a acestuia este crescută și datorită faptului că cititorul are, astfel, ocazia de a se întâlni cu acel cuvânt de mai multe ori: repetă în minte forma pentru a-l căuta în dicționar, îl citește ca intrare în dicționar, apoi îl vede în mai multe contexte (în dicționarele monolingve). E limpede, așadar, că această strategie nu ar trebui descurajată în cazul celor care învață RL2, indiferent dacă vorbim despre dicționare monolingve sau bilingve și, cu atât mai puțin, dacă vorbim despre de situația (ideală) în care s-ar realiza acel „proiect utopic de lexicografie didactică în RLS” propus de către Platon (2020). De asemenea, în sprijinul aceleiași idei, considerăm bine-

venite materiale precum *România în 50 de povești, Limba română ca limbă străină* (RLS). *Texte gradate A1-A2* (Platon et alii 2021), unde cuvintele presupuse noi/dificile pentru nivelul la care sunt propuse textele care le conțin sunt explicate (contextual) în subnote⁸, sau ca *Repetăți, vă rog! Citire și ascultare în limba română ca limbă străină* (RLS). Nivelul A1 (Vasii, Bocoș 2022), unde autoarele au ales să evidențieze cu litere îngroșate cuvintele/ expresiile/ locațiile importante din textele-input, elemente care sunt scoase și în casete, pe marginea textelor, și care se repetă de la un text la altul, în contexte diferite. Un alt aspect important de punctat în contextul discuției despre dicționare și despre rolul repetiției în memorarea cuvintelor noi este ideea de *dicționar personalizat*: considerăm că este bine ca studenții de RL2 să fie încurajați să-și realizeze propriile dicționare personalizate (a se vedea *Anexa 1*).

Dacă vorbim despre reținerea cuvintelor al căror sens s-a descoperit cu ajutorul *inferențelor*, lucrurile sunt mai complexe. Este bine-cunoscută teoria lui Krashen, conform căreia *inputul inteligibil* (*comprehensible input*) și *captivant* (*compelling*, completare ulterioară) are un rol crucial în achiziție. Majoritatea studiilor care au testat această ipoteză s-au axat însă pe gramatică, citire, scriere și nivel general de competență lingvistică, demonstrând efectul benefic al expunerii la astfel de input în dezvoltarea interlimbii/a competenței⁹. Totuși, n-au fost puține nici studiile care au vizat

⁸ Iată un exemplu: într-un text-input de nivelul A1, apare enunțul: „O singură problemă am: omul din oglindă nu seamănă cu mine”, iar în subnotă se găsește explicația: „a semăna cu cineva (-Ø) = a fi la fel cu altă persoană, a avea trăsături comune; *Eu semăn cu mama mea: amândouă avem ochii albaștri și părul blond.*” (Platon et alii 2021: 16).

⁹ Exemplificăm cu câteva studii aici, preluate din Krashen (2003): Lee, Krashen, Gribbons (1996) au arătat că, în cazul studenților internaționali din S.U.A., timpul dedicat lecturii în engleză ca L2 (ziare, reviste, ficțiune ușoară, nonficțiune) s-a dovedit un predictor semnificativ al abilității studenților de a traduce și de a judeca „gramaticalitatea” construcțiilor din engleză (spre deosebire de timpul petrecut în S.U.A. sau timpul în care au studiat engleza în cadru formal). Segal (1997) a urmărit progresul lui L., o elevă din Israel, care vorbea engleză în familie, dar avea probleme serioase de scriere, vocabular și stil în EL2, și care, după numeroase încercări eșuate de îmbunătățire a acestor aspecte (corectură explicită, memorare, exersare, tutore), s-a întors dintr-o vacanță de vară aproape fără problemele cărora nu le găsisese, până atunci soluția. Explicația progresului fantastic înregistrat? Peste vară, L. devenise o cititoare pasionată. Elley și Mangubhai (1983) au realizat un studiu pe elevi de clasa a 4-a și a 5-a, pe care i-au divizat în trei grupuri care aveau zilnic 30 de minute de engleză ca L2 astfel: grupul întâi învăța EL2 după metoda

îmbogățirea vocabularului datorată lecturii/ascultării¹⁰. De exemplu, faimosul *test al recunoașterii autorilor (Author Recognition Test)* a fost aplicat și pentru corelarea rezultatelor cu măsurarea vocabularului (West, Stanovich 1991). În aceeași ordine de idei, Paribakht și Wesche (1993) au urmărit timp de un semestru dezvoltarea vocabularului receptiv în cazul a două grupuri de vorbitori: un grup care beneficia de un curs pe cele patru *skilluri* (incluzând predarea explicită a regulilor) și un grup care avea parte de un curs bazat pe înțelegere după lectură – cei din grupul din urmă au obținut rezultate mai bune. Aceiași autori arată, într-un studiu ulterior (Paribakht, Wesche 1997), că atât învățarea deliberată (în programul denumit *Reading plus*), cât și învățarea implicită (în programul *Reading only*) conduc la achiziții lexicale (chiar dacă, în cazul programului *Reading plus*, acestea s-au dovedit superioare în ceea ce privește calitatea și cantitatea – *depth* și *breadth*). Nemaifiind necesară demonstrarea faptului că expunerea la input aduce beneficii din punctul de vedere al dezvoltării vocabularului, studiile au început să se concentreze pe factorii care ar putea influența învățarea mai rapidă a mai multor cuvinte (*breadth*) și a mai multor nuanțe și contexte de utilizare (*depth*) a acestora. S-a analizat *tipul de input* (inputul pentru citire, inputul pentru ascultare, inputul pentru citire și ascultare în același timp, inputul din interacțiune), iar rezultatele tind să arate că cea mai eficientă ar fi citirea în timpul ascultării (Gass *et alii* 2020: 250-252). Alți factori investigați au fost:

- *gradul de concretețe* a cuvântului – cuvintele concrete, ușor de reprezentat mental, se învață mai repede și mai ușor;
- *frecvența* – cu cât un cuvânt e întâlnit de mai multe ori în input, cu atât crește probabilitatea ca acesta să fie reținut; a se vedea, de pildă, studiul lui Godfroid (2018), în care vorbitori de engleză ca L2 au citit

audiolinguală, grupul al doilea făcea citire de plăcere în EL2, iar grupul al treilea făcea citire la comun (*shared reading*). După doi ani, grupul al doilea și grupul al treilea s-au dovedit mai bune ca primul grup în ceea ce privește înțelegerea după lectură, scrierea, și gramatica. Exemplele de acest tip sunt numeroase, însă considerăm că cele oferite anterior sunt suficiente pentru a susține punctul de vedere exprimat.

¹⁰ Pentru măsurarea achiziției lexicale după lectură, cel mai frecvent se utilizează *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*, dezvoltată de către Paribakht și Wesche.

primele cinci capitole din *Cetatea celor o mie de sori* de Khaled Hosseini, fiind apoi testați din cuvintele în *dari* care au apărut pe parcursul lecturii (între 1 și 23 de ocurențe): deloc surprinzător, cuvintele cu mai multe ocurențe în text s-au dovedit a fi cele care au fost memorate de către subiecți (Gass *et alii* 2020: 250);

- *gradul de înrudire* a cuvintelor (*cognates*) – se pare că aceste „cuvinte internaționale” sunt mai ușor de reținut;
- *nivelul de procesare* a cuvântului (*depth of processing*) – a se vedea *Ipoteza gradului de implicare/Involvement Load Hypothesis*, dezvoltată de către Laufer, Hulstijn (2001), care demonstrează următoarele: cu cât nevoia comunicativă a vorbitorului e mai mare, cu atât mai mare e și efortul depus pentru descoperirea sensului cuvântului, ceea ce face să crească probabilitatea de a reține respectivul cuvânt;
- *strategiile și cunoștințele anterioare în L2* – aici s-a adus în discuție așa-numitul *efect Matei* (Evangelhia după Matei: „Celui care are i se va da și îi va prisosi, iar celui care n-are i se va lua și ceea ce are.”): evident, cei care au deja strategii formate și *breadth* și *depth of vocabulary knowledge* inferează mai multe cuvinte și rețin mai multe;
- etc. (Gass *et alii* 2020: 252-257)

Discuția despre învățarea incidentală a cuvintelor, prin expunerea la input și prin inferențe, nu poate ocoli concluziile studiilor referitoare la natura și sursele acestor inferențe. A face inferențe lexicale înseamnă a face *deducții informate* cu privire la sensul unui cuvânt/al unei expresii, în lumina tuturor *indiciilor lingvistice* din co-text combinate cu *cunoștințele generale despre lume* și cu *cunoștințele lingvistice anterioare* relevante (Haastrup 1991: 13).

Studiile în această direcție au căutat să specifice, pe de o parte, sursele inferențelor și, pe de cealaltă parte, factorii care determină selectarea/activarea uneia/a unora dintre aceste strategii de către vorbitor în încercarea sa de a infera sensul unui cuvânt, precum și gradul de eficiență al acestor strategii. Din punctul de vedere al metodologiei, s-au utilizat interviuri retrospective și/sau gândirea cu voce tare (*think-aloud protocol*) pentru identificarea surselor utilizate în inferențele lexicale. S-a examinat, de asemenea, legătura dintre tipul, numărul și rata de succes a inferențelor și

nivelul de competență lingvistică, abilitățile de receptare, „distanța” (percepută) dintre limba maternă și limba-țintă (LȚ), predarea explicită, experiența de lectură etc. Majoritatea acestor studii au condus la rezultate similare. Amintim, mai jos, câteva dintre acestea.

Haastrup (1991) propune trei tipuri mari de surse pentru inferențele lexicale¹¹: *indiciile intralingvistice* (în limba-țintă (LȚ): la nivelul cuvântului – fonologie/ortografie, morfologie, clasă gramaticală, cologații, semantică – și la nivelul sintaxei propoziției/a enunțului care conține cuvântul-țintă), *indiciile interlingvistice* (L1 și alte limbi străine cunoscute) și indiciile contextuale (reprezentate de co-text, cunoștințele generale despre lume și cunoștințele despre subiectul/tema textului). Haastrup arată că *cea mai folosită sursă pentru inferențe este co-textul imediat al cuvântului-țintă (CT), urmată de indiciile extrase din cuvântul în sine și de cunoștințele despre lume*. Cele mai puțin utilizate surse ar fi cele interlingvistice și sintaxa propoziției care conține CT. La concluzii asemănătoare a ajuns și Morrison (1996) (Qian 2005: 37).

În mod similar, Wesche și Paribakht (2010) vorbesc despre trei tipuri de surse: *L2* (cunoștințele lexicale – *breadth* și *depth of vocabulary* –, cunoștințele despre propoziție/enunț și cunoștințele discursive), *L1* (cologații în L1, forma cuvântului în L1) și *nonlingvistice*. Aceștia demonstrează că, de cele mai multe ori, *vorbitorii apelează la surse multiple* și că inferențele lexicale se îmbunătățesc (crește rata de succes) odată cu creșterea nivelului de competență lingvistică, fiind, de asemenea, direct proporționale cu volumul vocabularului cunoscut în LȚ (*breadth*). Un alt factor care influențează rata de succes a inferențelor, dar și alegerea strategiilor, ar fi, potrivit celor doi, relația dintre L1 și LȚ¹².

¹¹ Haastrup, la rândul său, își bazează clasificarea pe cea a lui Carton (1971), care împarte sursele inferențelor lexicale în indicii inter- și intralingvistice, respectiv indicii extralingvistice (Qian 2005: 35).

¹² Wesche și Paribakht studiază două grupuri diferite de vorbitori din punctul de vedere al L1: vorbitori nativi de persană (astăzi, farsi) și vorbitori nativi de franceză, utilizatori ai limbii engleze ca L2. Diferențele identificate cu privire la strategiile utilizate și la eficiența acestora sunt puse pe seama L1.

Cadrul cu care operează Qian (2005) are în vedere *localizarea* indiciilor (*intralexical*, *contextul imediat* – *T-unit* – ori *contextul larg*) și *cunoștințele activate*: despre *lume* (inclusiv credințe, valori și prejudecăți), *intralingvistice* (fonologice/ortografice, morfologice (flective, radical/rădăcină, afixe derivaționale), sintactice și semantice (polisemie, antonimie și alte relații paradigmatică)) sau *interlingvistice*. Dintre acestea, ***cele mai utilizate par a fi cunoștințele intralingvistice*** (la cunoștințele interlingvistice nu s-a apelat deloc) și, ***dintre ele, indiciile semantice din contextul imediat*** (cu o rată de succes de 65%) și ***de la nivelul CT*** (cu o rată de succes de 30%). Qian conchide că profunzimea vocabularului (*depth*) facilitează inferențele lexicale, recomandând ca în predare să se mute accentul de pe cantitatea vocabularului pe această dimensiune. La rezultate similare ajung și Marzban și Hadipour (2012), care arată că profunzimea vocabularului (*depth*) constituie un predictor mai puternic al inferențelor corecte decât extensia acestuia (*breadth*). De asemenea, Haynes (1993) sugerează că inferențele lexicale nu au succes decât după ce vorbitorul atinge un anumit nivel de competență lingvistică.

În studiul lor, de Bot *et alii* (1997 *apud* Qian 2005: 36) identifică opt surse de inferențe lexicale: (1) ***gramatica de la nivelul enunțului***; (2) ***morfologia cuvântului***; (3) punctuația; (4) cunoștințele generale despre lume; (5) cunoștințele discursive/textuale; (6) omonimia; (7) asocierile frecvente; (8) *cognates* (= cuvintele similare în LT și în L1). **Dintre acestea, cele mai frecvente ar fi (1) – 34.6% și (2) – 15%.**

Bengeleil *et alii* (2004) lucrează cu o taxonomie detaliată:

1. Surse lingvistice

1.1. Surse intralingvistice

1.1.1. La nivelul cuvântului-țintă (CT)

1.1.1.1. Morfologie (afixe, radical)

1.1.1.2. Omonimie (similitudini cu alte cuvinte din LT)

1.1.1.3. Asocieri de cuvinte

1.1.2. La nivelul propoziției/al enunțului

1.1.2.1. Semnificația enunțului

1.1.2.2. Relațiile sintagmatice

1.1.2.3. Relațiile paradigmatică

1.1.2.4. Gramatica

1.1.2.5. Punctuația

1.1.3. La nivelul discursului

1.1.3.1. Sensul discursului (conținut)

1.1.3.2. Schema discursivă (formală)

1.2. Surse interlingvistice (bazate pe L1/alte limbi cunoscute (Ln))

1.2.1. Cunoștințe lexicale

1.2.2. Colocații

2. Surse extra/nonlingvistice (cunoștințe despre subiect)

Aceștia arată că ambele grupuri cu care lucrează (intermediari și avansați) utilizează între una și cinci surse pentru inferențe, intermediarii utilizând mai multe, totuși. De asemenea, rezultatele lor sugerează că *cele mai folosite surse* sunt, în cazul ambelor grupuri, *sursele intralingvistice de la nivelul enunțului*, urmate de sursele de la nivelul discursului și de cele de la nivelul cuvântului, în ceea ce privește grupul de intermediari, ori de indiciile de la nivelul CT și apoi de cele de la nivelul discursului, în cazul grupului de avansați. Autorii sugerează că în predare ar fi ideal ca vorbitorii nonnativi să fie ajutați să conștientizeze toate aceste surse care pot ajuta/confirma înțelegerea. În mod similar, Laufer (2010 *apud* Marcos Miguel 2018: 7) subliniază că, în achiziția lexicală, predarea explicită are efecte benefice, iar Whitley (2004 *apud* Marcos Miguel 2018: 5), vorbind despre predarea afixelor, sugerează că abilitatea de a recunoaște și de a manipula astfel de morfeme facilitează memorarea cuvintelor și crearea de neologisme.

Rezumând cele de mai sus cu privire la strategiile de învățare a cuvintelor cu ajutorul inferențelor, este limpede că:

- (1) expunerea la input inteligibil este esențială în AL1 și AL2;
- (2) prin citire și ascultare, se dezvoltă și vocabularul, pe cele două dimensiuni: cantitate și calitate;
- (3) cu cât e mai dezvoltat vocabularul (cantitativ și calitativ), cu atât crește și probabilitatea îmbogățirii acestuia (*efectul Matei*);
- (4) cu cât e mai bun nivelul lexical (calitate și cantitate), cu atât e mai mare gradul de precizie (rata de succes) a inferențelor lexicale;

- (5) cu cât mai multe cunoștințe lexicale explicite (calitative și cantitative) are vorbitorul, cu atât mai variate pot fi sursele inferențelor sale;
- (6) cu cât e mai conștient vorbitorul de existența multiplelor indicii care îl pot ajuta în inferarea sensului unui cuvânt, cu atât mai mare posibilitatea ca acesta să le utilizeze;
- (7) dacă materialele didactice și predarea lexicului în RL2 ar include exerciții și explicații care să atragă atenția asupra acestor indicii, efectele pozitive nu ar întârzia să apară.

Considerăm că taxonomiile prezentate anterior oferă suficiente informații cu privire la aspectele pe care ar trebui să le aibă în vedere profesorii și autorii de manuale ori de alte materiale didactice din domeniul RL2, atunci când vorbim despre predarea explicită a strategiilor care să ajute la inferențele lexicale. Experiența noastră de până acum (predarea RL2 mai multor tipuri de studenți, cu diferite L1, limbi străine cunoscute, cunoștințe generale, interese/preocupări și abilități lingvistice, motivații, experiențe lingvistice și culturale etc.) ne determină însă să adăugăm câteva observații în legătură cu indiciile care considerăm că ar trebui subliniate, întrucât acestea ar putea veni în ajutorul înțelegerii și, în mod ideal, al memorării CȚ.

Mai întâi, este esențial ca profesorii de RL2 să-i facă pe studenți să conștientizeze că o sursă importantă pentru inferențe este reprezentată de cunoștințele generale. Ne referim aici, pe de o parte, la *scenariile mentale*, la *contextele de comunicare tipice*, care îl pot face pe vorbitor să deducă sensul lui *ocupat* din „Scuze, e ocupat aici?” prin raportare la situația de comunicare (întrebare adresată de către un necunoscut, la cinema), de pildă. Apoi, considerăm că pot ajuta și cunoștințele despre modul în care funcționează limba, despre *competența metaforică* a vorbitorilor. E util de conștientizat faptul că vorbitorii operează cu metafore conceptuale pentru a exprima lucruri mai abstracte: un concept cum ar fi *timpul* este exprimat cu ajutorul altor concepte, concrete, care țin de experiențele directe ale vorbitorului (transfer metaforic). Se știe că, în toate limbile, elementele utilizate inițial pentru a vorbi despre *loc* (în multe dintre limbi și ele, la rândul lor, derivate din elementele care descriau, la început, părțile corpului) au ajuns ulterior să

exprime *timpul* (mai abstract) și, apoi, chiar *cauza/motivul* sau *consecința*: *de aici/acolo – de mâine – de supărare*; mergea *în urma* noastră – cu câteva zile *în urmă – în urma* deciziei tale. Cunoștințele metaforice de acest fel îl ajută pe vorbitor să deducă sensul unor sintagme de tipul „inima munților” ori „capul familiei”. De asemenea, este cunoscut faptul că în majoritatea limbilor funcționează metaforele de orientare *sus (pozitiv) – jos (negativ)* și *dreapta (pozitiv) – stânga (negativ)*. Cunoștințe de felul acesta i-ar permite vorbitorului să facă inferențele necesare pentru a înțelege că o expresie precum „în al nouălea cer” înseamnă ceva pozitiv sau pentru a deduce conotațiile negative ale cuvântului „stângaci” ori pentru a înțelege că „Mihai a început cu stângul.” înseamnă că Mihai nu a făcut ceva bine. Totodată, competența metaforică stă la baza unor strategii comunicative compensatorii: vorbitorul poate produce enunțuri precum „Scuzați, fața mea... vulcan!”, apelând strategic la o metaforă conceptuală transparentă care depășește orice barieră lingvistică, lăsând interlocutorul să transfere fără probleme caracteristicile „roșu”, „agitat” asupra factorului uman și să deducă „față îmbujorată” (Platon 2020: 358). Considerăm că atragerea atenției asupra acestor aspecte în cadrul cursurilor de RL2 (desigur, în funcție de nivel) nu poate decât să îmbogățească sursele inferențelor lexicale și să contribuie, astfel, la dezvoltarea vocabularului (a se vedea *Anexa 2*). În cadrul discuției despre rolul cunoștințelor generale în realizarea inferențelor lexicale nu putem să nu menționăm *culturemele*, „acele cuvinte încărcate de un implicit cultural, care funcționează ca semne de recunoaștere și de complicitate între interlocutori, incluzând sau excluzând interlocutorul în/din actul comunicativ, în funcție de gradul lor de înțelegere” (Galisson 1988: 331 *apud* Platon 2020: 368). Cuvinte cum ar fi *cizmarul*, *un peco*, *adidași* etc. nu pot fi înțelese/inferate fără apelul la informații culturale/istorice/sociolingvistice. Prin urmare, considerăm că e important ca, de câte ori se ivește prilejul, profesorii de RL2 să includă astfel de explicații în predare (a se vedea *Anexa 3*).

Pe lângă adăugirile făcute cu privire la sursele extralingvistice (vizând *scenariile mentale*, *competența metaforică*, *culturemele*), observarea atentă a studenților noștri de-a lungul timpului ne determină să detaliem puțin informațiile oferite de clasificările prezentate mai sus (sursele inferențelor).

Astfel, **abilitatea de a identifica părțile componente ale cuvântului** s-a dovedit un instrument util în decodificarea sensului, în mai multe moduri. Unii studenți pot infera ușor sensul unui cuvânt cum ar fi *xenofob*, prin separarea componentelor *xenos* + *fobos*, alții pot relaționa cuvinte precum *a inunda*, *inundație*, *abundență*, *a se undui*, *ondulat*, identificând rădăcina comună *undă* (lat. pentru *val*)¹³, iar alți vorbitori pot vedea punctele comune ale cuvintelor *a semăna* (ro.) [împreună cu *de asemenea*, *asemănător*, *de-o seamă* etc.] – *samme* (norv. = *același*) – *same* (engl. = *același*), dar și *însiem* (it. = *împreună*) – *zusammen* (germ. = *împreună*), inferând, cel puțin parțial, pe baza radicalului comun din cuvintele înrudite (*cognates*), sensul CT¹⁴. Și, poate, cel mai important de subliniat în acest context este rolul **afixelor derivaționale transparente semantic** (cazul prefixelor negative *ne-*: *neserios*; *in-/im-*: *inadecvat*, *imposibil*; *des-/dez-*: *desface*, *dezordonat*; *anti-*: *antiglonoș*; *contra-*: *contraindicat*; sau al altora: *inter-*: *internațional*; *extra-*: *extraterestru*; *co/con-*: *coautor*, *conduce*; *re-*: *reface*; de pildă, ori al sufixului de agent *-tor*: *scriitor* sau al sufixelor de origine savantă: *-fil*: *bibliofil*; *-fob*: *xenofob*; *-log*: *geolog*; al celor diminutivale *-aș*: *copilaș*; *-ic*: *pupic*; *-iță*: *fetiță*; *-uță*: *căsuță*), **al celor transparente sintactic** (sufixe substantivale *-re*: *mâncare*; *-itate*:

¹³ A. K., un vorbitor autodidact de RL2, înscris la examenul de nivelul B2 pentru obținerea unui atestat de competență lingvistică în limba română, ne-a mărturisit că a învățat limba română (și altele, întrucât era poliglot) în acest mod – identificând radicalul/rădăcina cuvântului și căutând similitudini cu alte cuvinte din L2. Într-adevăr, A. K. avea o memorie fantastică, reușind să activeze instant cuvinte înrudite care nu erau neapărat relaționate în mintea unui vorbitor nativ obișnuit: de exemplu, fiind și vorbitor de limbi semitice, vedea automat rădăcina comună (*s-l-m* = *a fi în pace*) în cuvintele: *Salâm*, *Islâm*, *musulman*, *Salman Suleiman*, *Salim*, *Solomon*, *Absalon* etc. Este limpede că aceasta nu e modalitatea tipică prin care vorbitorii învață/inferează/asociază cuvintele, dar, dacă astfel de asocieri/informații pot contribui într-o oarecare măsură la dezvoltarea strategiilor de învățare a cuvintelor în cazul vorbitorilor de RL2, considerăm că nu ar trebui ignorate de către profesori și de către autorii de materialele didactice de RL2.

¹⁴ Se vorbește adesea în literatura de specialitate despre *prietenii falși* (*false friends*) dintre limbi (pentru a oferi doar un exemplu, J. Poravska, M. Toader, *Diferențe semantice privind „prieteni falși” – cazul limbilor română și polonă (II)*, în E. Platon, L. Vasîu, A. Arieșan, (editori), „Actele conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017”, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, p. 57-70). E drept că aceștia pot genera confuzii, dar nu trebuie să uităm că, mult mai numeroși sunt *prietenii adevărați* (*true friends*), cuvintele similare și/sau înrudite, *cognates* sau *cuvintele internaționale* (denumite astfel în literatura de specialitate din spațiul românesc – a se vedea Arieșan 2022).

realitate; sufixul verbal **-iza**: *a moderniza*) sau **al celor transparente prin raportare la L1/Ln** (sufixul românesc **-os**: *gustos* similar cu englezescul **-ous**: *delicious*, ori echivalența sufixelor **-itate**: *realitate* din română și **-ity**: *reality* din engleză). Pentru limba spaniolă, s-a arătat importanța acestor informații intralexicale în realizarea inferențelor (în special a sufixelor *cognates* și a celor predate explicit), subliniindu-se, astfel, necesitatea ca aceste strategii morfologice să fie luate în considerare în actul predării (Marcos Miguel 2018). În cazul limbii române, studiile în această direcție se lasă încă așteptate, însă chiar fără cercetări empirice care să ne confirme intuiția, putem afirma, aproape cu certitudine, că accentuarea acestor trăsături morfologice în predare, încă de la primele niveluri (preA1, A1) poate avea efecte benefice majore asupra strategiilor de descoperire a sensului cuvintelor noi, asupra asocierilor operate la nivelul lexiconului mental (am văzut, mai sus, că studiile au arătat că, la început, conexiunile se fac și pe baza morfologiei comune) și, implicit, asupra reținerii acestor elemente lexicale (îmbogățirea vocabularului pe ambele dimensiuni: *breadth + depth*). La o privire de suprafață asupra manualelor de RL2, pare că, la nivelurile inferioare referirile la afixe și la rolul lor sunt oarecum timide și foarte rar explicite (adjectivele legate de naționalitate, substantivele care denumesc profesii, în Platon *et alii* 2012 – a se vedea *Anexa 4*), în vreme ce, la nivelul B1, de exemplu, afixele sunt vizate prin exerciții, prin explicații ori prin ambele (a se vedea Sonea *et alii* 2021, *Anexa 5*). Pledăm pentru introducerea și reluarea constantă, în vederea consolidării, a explicațiilor și a exercițiilor care să vizeze dezvoltarea strategiilor de descoperire (și, de ce nu, de creare a cuvintelor noi) plecând de la părțile componente ale cuvintelor în cadrul fiecărei unități/al fiecărei lecții de RL2, de la primele niveluri de competență lingvistică, până la cele mai avansate.

La deducerea sensului unui cuvânt necunoscut considerăm că și **colocațiile** au un rol major, atât cele din L2, cât și cele din L1/Ln. Am subliniat deja, în prima parte, importanța asocierilor sintagmatice în *consolidarea* lexicului (în special la primele niveluri de competență lingvistică, dar nu numai). Aici, insistăm pe faptul că acestea pot fi utilizate și ca sursă pentru *inferențele lexicale*: dacă, de pildă, L1 a vorbitorului este spaniola,

acesta va putea infera mai ușor (desigur, și cu ajutorul co-textului) sensul lui *a pierde* din „a pierde timpul”, întrucât în spaniolă colocația e aceeași: *perder el tiempo* (la fel, *pasar el tiempo* – a (pe)trece timpul). Chiar dacă uneori pot servi drept indicii prețioase pentru înțelegerea anumitor cuvinte, aceste tipuri de strategii trebuie încurajate cu limite, deoarece, de (și mai) multe ori, pot induce în eroare (a se vedea aceleași colocații românești în paralel cu echivalentele lor din engleză: *to waste time, to spend time*). Este limpede că strategia de a face inferențe pe baza colocațiilor funcționează adesea și în L2: în situația în care cititorul întâlnește sintagma „a spart fereastra”, acesta va putea infera, cel mai probabil, cu ajutorul strategiilor bazate pe colocații, sensul (aproximativ) al lui *a spart*.

În Tabelele 3 și 4 rezumăm cele amintite mai sus, și anume *sursele posibile ale inferențelor lexicale*, asupra cărora am dorit să atragem atenția întrucât s-a dovedit (am oferit, mai sus, câteva exemple de studii în această direcție) că sunt sau ar putea fi utile (dacă s-ar accentua în predare), cu recomandarea ca, de câte ori se ivește prilejul, acestea să fie incluse în lecțiile și/sau în materialele didactice de RL2.

SURSE	LOCALIZARE		OBSERVAȚII
LINGVISTICE			
surse	cuvânt	ortografie	majusculă/minusculă
intralingvistice		morfologie (flective, afixe, radical)	părți componente: radical/rădăcină, flectiv, afixe derivaționale
	enunț	semnificația enunțului	co-textul imediat, câmp semantic (<i>breadth of vocabulary knowledge</i>)
		relațiile sintagmatice	poziția în enunț punctuația colocații
		relațiile paradigmatic	sinonime, antonime, hiponime, subordonate, submulțimi, cohionime etc.
	discurs	sensul și structura discursului (conținut și schemă formală)	contextul larg subiectul/tema textului schema formală a textului
	cuvânt	<i>cognates</i>	afixe <i>cognates</i> radicali/rădăcini <i>cognates</i>

SURSE

LINGVISTICE	LOCALIZARE	OBSERVAȚII
surse	în jurul	colocații în L1/Ln
interlingvistice (bazate pe L1/Ln)	cuvântului	colocații în L1/alte limbi cunoscute

Fig. 3. Sursele lingvistice ale inferențelor lexicale

SURSE EXTRALINGVISTICE

situația de comunicare
competență metaforică
competență socioculturală

OBSERVAȚII

context, participanți, scenarii mentale
metafore conceptuale/cognitive
cultureme, scheme mentale

Fig. 4. Sursele nonlingvistice ale inferențelor lexicale

4. Concluzii

Lărgirea perspectivei asupra vocabularului pe cele două dimensiuni – *extensie* și *profundime* – a condus, firește, la o înțelegere mai cuprinzătoare și mai complexă a achiziției lexicale, văzută astăzi ca un proces recursiv. Ipotezele din domeniul AL2 și din cel al lingvisticii cognitive, de multe ori confirmate de date empirice, oferă câteva repere importante pentru didactica RL2. Astfel, dacă vorbim despre *învățarea cuvintelor prin consolidare*, pe lângă *repetiție* și *mnemotehnici*, un rol important joacă *hărțile de cuvinte*, realizate de către vorbitorul însuși, de către profesorul de RL2 ori de către autorii materialelor didactice. Pentru a fi valide, acestea ar trebui să țină cont de asocierile „naturale” pe care vorbitorul le realizează în lexiconul său mental. Se pare că, la început, conexiunile s-ar face pe criterii formale, apoi s-ar realiza asocierile sintagmatice, iar cele paradigmatică ar apărea ceva mai târziu. De asemenea, s-a sugerat că substantivele ar fi predispuse la asocieri paradigmatică, în vreme ce adjectivele ar apărea mai des legate în sintagme în lexiconul mental al vorbitorului. Tot referitor la organizarea cuvintelor în cadrul lecțiilor de RL2, am mai amintit două idei relevante: *teoria prototipurilor*, care spune că mai întâi se învață termenii de bază dintr-o categorie (prototipul), apoi termenii supraordonați și abia după aceea termenii subordonați și *teoria componentelor de sens*, conform căreia sensul

cuvintelor poate fi descompus în unități mai mici care nu sunt învățate deodată, ci pe rând. În lumina acestor teorii, punem sub semnul întrebării modul în care manualele de RL2 prezintă/introduc uneori elementele lexicale: liste aproape exhaustive pentru câte o categorie sau perechi sinonimice/antonimice.

Am discutat și *strategiile de învățare a cuvintelor prin descoperire*, accentuând rolul important al *utilizării dicționarului*, pe de o parte, dar și al *inferențelor lexicale*, pe de cealaltă parte. Este limpede că probabilitatea ca un cuvânt nou să fie memorat este direct proporțională cu efortul depus de către vorbitor pentru decodificarea sensului. Unele studii au arătat că printre cele mai utilizate indicii în realizarea inferențelor lexicale se numără cele semantice din co-textul imediat al cuvântului-țintă și cele intralexicale, însă s-a sugerat și faptul că atât strategiile la care apelează vorbitorii pentru descoperirea sensului cuvintelor noi, cât și rata de succes a acestora pot varia în funcție de L1, de nivelul de competență lingvistică, de experiența lingvistică în L2, de abilitățile și de cunoștințele de tip metalingvistic ale vorbitorului etc. Tocmai de aceea considerăm că e necesar ca profesorul de RL2 să cunoască toate sursele posibile pentru realizarea inferențelor lexicale, astfel încât să-i facă pe studenți să le conștientizeze și să le poată utiliza. În acest sens, am menționat câteva clasificări cu care s-a lucrat în domeniul AL2, clasificări pe care le-am completat cu detalii relevante, propunând o taxonomie care, în opinia noastră, ar putea ghida abordarea cu privire la dezvoltarea strategiilor de descoperire a cuvintelor în didactica RL2.

Bibliografie

1. Arieșan 2022: Antonela Arieșan, *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină. Nivelul A1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2022.
2. Bengelil, Paribakht 2004: Nazmia F. Bengelil, Sima Paribakht, *L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners*, în „Canadian Modern Language Review_La Revue canadienne des langues vivantes”, vol. 61 (2), 2004, pp. 225-249.

3. Bialystok, Sharwood Smith 1985: E. Bialystok, M. Sharwood Smith, *Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition*, în „Applied Linguistics”, 6, pp. 101-117.
4. Biriș 2012: Gabriela Biriș, *Vocabularul minimal al limbii române: stadiul cunoștințelor, perspective*, în Elena Platon, Antonela Arieșan (editori) „Actele conferinței internaționale Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă”, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012, pp. 173-181.
5. Cook, 2008: Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Hodder Education, 2008.
6. Elley, Mangubhai 1983: W. Elley, F. Mangubhai, *The impact of reading on second language learning*, în „Reading Research Quarterly”, 19, nr. 1, 1983, pp. 53-67.
7. Fraser 1999: C. Fraser, *Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 21, pp. 225-241.
8. Gass, Behney, Plonsky 2020: Susan M. Gass, Jennifer Behney, Luke Plonsky, *Second Language Acquisition – An Introductory Course. Fifth Edition*, Routledge, 2020.
9. Gass, Selinker 2008: S. M. Gass, L. Selinker, *Second language acquisition: an introductory course*, Third Edition, Abingdon, Routledge, 2008.
10. Haastруп 1991: K. Haastруп, *Lexical inferencing procedures, or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr, 1991.
11. Haynes 1993: M. Haynes, *Patterns and perils of guessing in second language reading*, în T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), „Second language reading and vocabulary learning”, Norwood, NJ, Ablex. pp. 46-64.
12. Hawkins 2019: Roger Hawkins, *How Second Languages Are Learned. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press 2019.
13. Kohn 2009: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iași, Polirom, 2009.
14. Krashen 2003: S. D. Krashen, *Explorations in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, NH: Heineman, 2003.
15. Laufer, Hulstijn 2001: B. Laufer, J. Hulstijn, *Incidental vocabulary acquisition in a second language. The construct of task-induced involvement*, în „Applied Linguistics”, 23, pp. 1-26.
16. Laufer, Paribakht 1998: B. Laufer, S. Paribakht, *The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning contexts*, în „Language Learning”, 48, pp. 365-391.
17. Lyster 1998: R. Lyster, *Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 20, pp. 51-81.

18. Marcos Miguel 2018: Nausica Marcos Miguel *Analyzing morphology-related strategies in Spanish L2 lexical inferencing: how do suffixes matter*, în „IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 2018.
19. Marzban, Hadipour 2012: A. Marzban, R. Hadipour, *Depth Versus Breadth of Vocabulary Knowledge. Assessing their Roles in Iranian Intermediate EFL Students' Lexical Inferencing Success Through Reading*, în „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, vol. 46, 2012, pp. 5296-5300.
20. Nassaji 2004: H. Nassaji, *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*, în „The Canadian Modern Language Review”, 61, pp. 107-134.
21. Nation 1990: Paul Nation, *Teaching and learning vocabulary*, New York, Newbury House, 1990.
22. Nation 2001: Paul Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
23. Parasca 2018: Maria Parasca, *Considerații privind dezvoltarea competenței colocaționale*, în E. Platon, L. VasIU, A. Arieșan, (editori), „Actele conferinței internaționale Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017”, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2018, pp. 189-195.
24. Paribakht, Wesche 1997: S. Paribakht, M. Wesche, *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development*, în J. Coady & T. Huckin (Eds.), „Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy”, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 174-200.
25. Platon 2020: Elena Platon, *Un proiect utopic de lexicografie didactică în RLS*, în E. Platon, C. Bocoș, D. Roman, L. VasIU, (editori), „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS), Actele conferinței internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019, Ediția a II-a/2019, Nr. 2/2020”, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, pp. 357-378.
26. Platon, Sonea, Vîlcu 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelurile A1-A2*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2012.
27. Platon, Gogăț, VasIU, Ursa 2021: Elena Platon, Cristina Gogăț, Lavinia-Iunia VasIU, Anca Ursa, *România în 50 de povești, Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
28. Politzer 1978: R. Polizer, *Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives*, în „Modern Language Journal”, 52, pp. 253-261.
29. Qian 2005: David D. Qian, *Demystifying Lexical Inferencing: The Role of Aspects of Vocabulary Knowledge*, în „TESL Canada Journal”, vol. 22 (2), pp. 34-54.
30. Rosch 1977: E. Rosch, *Human categorisation*, în Warren, N. (ed.), „Studies in Cross-Cultural Psychology”, New York: Academic Press, 1977.

31. Schmitt 1997: Norbert Schmitt, Vocabulary learning strategies, în Norbert Schmitt & Michael McCarthy (eds.), „Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy”, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, pp. 199–227.
32. Sonea, Vasiu, Vilcu 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vilcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
33. Stoica 2012: Gabriela Stoica, *Dificultăți lexico-semantice în achiziția limbii române ca L2*, în Elena Platon, Antonela Arieșan (editori) „Actele conferinței internaționale Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă”, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012, pp. 182-191.
34. Ursa, Mihai, 2022: Anca Ursa, Mihaela Mihai, *Limba română pentru studenții internaționali: o abordare lexicală (A1)*, Cluj-Napoca, Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, 2022.
35. Vasiu, Bocoș 2022: Lavinia-Iunia Vasiu, Cristina Bocoș, *Repetăți, vă rog! Citire și ascultare în limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul A1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2022.
36. Wesche, Paribakht 2010: M. Wesche, T. S. Paribakht, *Lexical Inferencing in a First and Second Language*, Toronto, Multilingual Matters, 2010.
37. West, Stanovich 1991: R. West, K. Stanovich, *The Incidental Acquisition of Information from Reading*, în „Psychological Science”, 2, pp. 325-330.
38. Williams 1999: J. N. Williams, *Memory, attention, and inductive learning*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 21, pp. 1-48.

Anexa 1.

Exemple de „pagini” de dicționar personalizat

Peste - după / après	Pian
Bineînțeles Bien entendu	Vicină
= De sigur	
Că - comme	O dată pe săptămână
Care = quel, qui	un jour de semaine
Ambi - Amer	Cât de des ... ? combien
Încă = pas encore	de 2 ori pe zi de fois
Bătrân VS Vechi	Chiuveră - lavabo
pentru om	pentru obiect

Și = este ⊕ **et**

Iar

Dar = este ≠ **Mais**

O fustă, -e ≠ **O rochie, -i** robe

pantaloni este întotdeauna plural

↳ **O pereche de pantaloni**

limba română = românește = română

alta limba

gătură f. sg. maghiar e húngar

Irregular ≠ **neregular**

Ensemble **împreună** ≠ **singur** seul

O viață murată și Sănătosă!

periuță și pastă de dinți

prieteni

șampon

tricot

prosoapă

pantofi

Șervetele

Pijama

oras deșteptător

televizor

serviette de bain

Anexa 2.

Fragment vizând atragerea atenției asupra competenței metaforice.

Fișă de lucru RL2, nivelul B2 (Lavinia Vasiu)

Lavinia

Metafore conceptuale și limba română

Exprimarea stărilor, a emoțiilor

Emoții, stări și sentimente



TRISTEȚE, FERICIRE/BUCURIE

Metafore conceptuale:

- **sus = fericit, jos = trist**
Maria e în al nouălea cer!
Îmi vine să sar (în sus) de bucurie.
vs
Mihai e la pământ.
A căzut în depresie.
A căzut în butoiul cu melancolie.
L-au doborât¹ problemele.



- **emoțiile, stările, sentimentele (negative) = o entitate din exterior care ne înconjoară, ne învăluie, ne acaparează**

M-a cuprins panica.

Pe Mihai l-a apucat² nostalgia.

Pe Mihai l-au luat gândurile negre.

M-a luat frigul.

M-a furat somnul.



- **emoțiile, stările, sentimentele (negative) = un recipient/o încăpere în care putem intra și din care putem ieși**


Cred că intru în depresie.

Trebuie să ies din starea asta.



Anexa 3.

Fragment vizând familiarizarea cu unele aspecte istorice/ socioculturale/ sociolingvistice. Fișă de lucru RL2, nivelul B2 (Lavinia VasIU)



Pastile culturale

Felix vrea să știe ce mai știu generațiile de azi despre personalitățile istorice descoperite de el și cum le leagă acestea de cultura contemporană.

5. Citiți câteva pastile de cultură și răspundeți la întrebările de mai jos.

Una dintre cele mai cunoscute rețele private de sănătate din România își ia numele de la Regina Maria, amintind de grija pe care le-o purta aceasta soldaților în timpul primului război mondial.

Astăzi, în jurul lui Vlad Țepeș, s-a construit mitul principelui ideal: el este adesea invocat de către români să facă ordine în țară. La protestele stradale figura lui apare pe pancarte însoțită de celebrul vers al lui Eminescu: „Cum nu vii tu, Țepeș doamne?”

Astăzi, în limba vorbită (în argou și în limbajul familiar), apar expresii ca: *a lua țeapă* și *a da țeapă* (cu sensul de a fi păcălit de cineva, respectiv a păcăli pe cineva) și sensuri figurate ca acela de arogant pentru *întețat*.

Dacă străinii îl vor pe Dracula în România, îl vor avea! Deși Vlad Țepeș are, în realitate, foarte puține lucruri în comun cu Dracula, astăzi, în jurul acestei figuri istorice străinii au construit mitul vampirului. Prin urmare, de ce să nu profităm? România e plină de suveniruri și „produse tradiționale” cu portretul domnitorului pe ele. E un brand de țară care vinde bine.

Regele Carol I a construit la Sinaia castelul Peleş, care este și azi una dintre cele mai vizitate atracții turistice din România. Lângă el, fiindcă principesei Maria nu îi plăcea să locuiască într-un palat care arăta „ca un muzeu”, a construit castelul Pelisor, ca reședință de vară a principilor moștenitori, Ferdinand și Maria.

Anexa 4.

*Fragmente vizând derivarea cu sufixe,
extrase din manualul Platon et alii (2012: 35, 44)*

6. Completați tabelul de mai jos. Folosiți modelele pentru fiecare categorie:

nr.	țara	naționalitatea	M	F
1.	Sunt din România.	Am naționalitate română.	Sunt român.	Sunt româncă.
2.	Sunt din Italia.			
3.	Sunt din Brazilia.			
4.	Sunt din Ucraina.			
5.	Sunt din China.	Am naționalitate chineză.	Sunt chinez.	Sunt chinezoaică.
6.	Sunt din Bulgaria.			
7.	Sunt din Grecia.			
8.	Sunt din Rusia.			
9.	Sunt din Polonia.	Am naționalitate poloneză.	Sunt polonez.	Sunt poloneză.
10.	Sunt din Suedia.			
11.	Sunt din Japonia.			
12.	Sunt din Olanda.			

M	F
Ø	-ă
student	studentă
inginer	ingineră
profesor	profesoară
Ø	-iță
chelner	chelneriță
actor	actriță
doctor	doctoriță
Ø	-e
vânzător	vânzătoare
învățător	învățătoare



31. Potrivii cuvintele cu imaginile:



1. poștaş ☐
2. polițist ☐
3. profesoară ☐
4. politician ☐
5. ziaristă ☐
6. taximetrist ☐

Anexa 5.

*Fragmente vizând derivarea cu sufixe,
extrase din manualul Sonea et alii (2021: 67, 134)*

VOCABULAR

Multe **nume de profesii** se recunosc după **terminațiile**:

muncitor, croitor, înotător	← tor →	pictor, director, prezentator
bucătar, marinar	← ar →	secretar, anticar
ziarist, farmacist	← ist →	jurnalist, economist
	← ian →	tehnician, fizician
	← log →	psiholog, biolog

derivate din verbe/substantive care reprezintă profesia

împrumutate din alte limbi

Pentru unele nume de profesii, varianta **feminină** este derivată de la cea **masculină**.

ă → avocată, secretară	asă → bucătăreașă, croitoreasă
e → muncitoare, înotătoare	ită → doctoriță, casierită

4.a. Completați tabelul de mai jos cu nume de profesii formate cu terminațiile indicate. Folosiți textul de la exercițiul 3.b., unde aceste terminații sunt marcate cu bold.

1.	-tor	
2.	-ar	
3.	-ist	
4.	-ian	
5.	-log	

4.b. Formați nume de profesii (masculin și feminin) de la următoarele verbe sau substantive:

1. a vinde	_____ / _____	7. fotbal	_____ / _____
2. a învăța	_____ / _____	8. ziar	_____ / _____
3. a traduce	_____ / _____	9. fizică	_____ / _____
4. a scrie	_____ / _____	10. tehnică	_____ / _____
5. ceasornic	_____ / _____	11. biologie	_____ / _____
6. bibliotecă	_____ / _____	12. zoologie	_____ / _____

VOCABULAR

Ne amintim...

3.a. Adjective, substantive... Completați spațiile libere din tabelul de mai jos.

ADJECTIV	SUBSTANTIV
frumos	
	strictețe
	tinerete
bătrân	
	politețe
creativ	
	generozitate
flexibil	
serios	
	punctualitate
onest	
	obiectivitate
empatic	empatie
	hărnicie
nebun	
erudit	erudiție
ambitios	
	înțelepciune

SUBSTANTIV	ADJECTIV
	răbdător
înțelegere	înțelegător
interes	
entuziasm	
stres	
	experimentat
	plictisitor/ plicticos/plictisit
calm	

3.b. Și acum, în context... Completați spațiile libere cu derivate ale cuvintelor din dreapta.

După mine, profesorul ideal este, în primul rând, inteligent, 1. _____ și calm. La fel de important însă este să fie 2. _____

de materia pe care o predă, iar acest lucru să se vadă în modul în care organizează cursurile. Elevii lui vor fi astfel 3. _____

1. răbdare
2. pasiune
3. a interesa
4. plictiseală
5. a înțelege
6. empatie
7. a crea
8. harnic
9. serios

iar lecțiile nu vor fi niciodată 4. _____. De asemenea, un profesor bun știe să se apropie de elevii lui, este 5. _____ și 6. _____. Sigur, și alte calități, precum 7. _____, 8. _____, simțul umorului, dar și 9. _____ sunt deosebit de importante.

3.c. Completați spațiile libere cu câte un cuvânt de la exercițiul 3.a. Atenție, se pot potrivi mai multe cuvinte.

1. Profesorul de anatomie este foarte _____. Înțelege întotdeauna când avem o problemă.
2. Nu îmi place acest curs. Nu este deloc _____ pentru mine, așa că mă joc pe telefon de fiecare dată.
3. La acest curs nu avem voie să întârziem, trebuie să ne facem toate temele de casă și să studiem în fiecare zi. Profesorul este foarte _____.
4. Mihai vrea să ia notă mare la examen și studiază foarte mult în fiecare zi. Este extrem de _____.





ISSN: 2971-9992
ISSN-L: 2734-8261